



A brincadeira da criança com autismo

*Apontamentos para as
práticas educativas e inclusão*

José Francisco Chicon

Maria das Graças Carvalho Silva de Sá

Gabriela de Vilhena Muraca

(Organizadores)

Série Desenvolvimento Humano
e Práticas Inclusivas

encontrografia



A brincadeira da criança com autismo

*Apontamentos para as
práticas educativas e inclusão*

José Francisco Chicon

Maria das Graças Carvalho Silva de Sá

Gabriela de Vilhena Muraca

(Organizadores)

Série Desenvolvimento Humano
e Práticas Inclusivas

encontro**grafia**



Copyright © 2023 Encontrografia Editora. Todos os direitos reservados.

É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa autorização dos autores e/ou organizadores.

Editor científico

Décio Nascimento Guimarães

Editora adjunta

Tassiane Ribeiro

Coordenadoria técnica

Gisele Pessin

Design

Nadini Mádhava

Foto de capa: Nadini Mádhava, Freepik.com

Revisão

Letícia Barreto

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

A brincadeira da criança com autismo :
apontamentos para as práticas educativas
e inclusão / organizadores José Francisco
Chicon, Maria das Graças Carvalho Silva
de Sá, Gabriela de Vilhena Muraca. --
Campos dos Goytacazes : Encontrografia
Editora, 2023. -- (Série desenvolvimento
humano e práticas inclusivas ; 3)

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-5456-039-9

1. Autismo 2. Brincadeiras 3. Brincadeiras
na educação 4. Educação inclusiva 5. Práticas
educacionais 6. TEA (Transtorno do Espectro Autista)
I. Chicon, José Francisco. II. Sá, Maria das Graças
Carvalho Silva de. III. Muraca, Gabriela de Vilhena.
IV. Série.

23-169538

CDD-371.94

Índices para catálogo sistemático:

1. Crianças com Transtorno do Espectro do Autismo :
Educação inclusiva 371.94

Tábata Alves da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9253

DOI: 10.52695/ 978-65-5456-039-9

encontrografia

Encontrografia Editora Comunicação e Acessibilidade Ltda.
Av. Alberto Torres, 371 - Sala 1101 - Centro - Campos dos Goytacazes - RJ
28035-581 - Tel: (22) 2030-7746
www.encontrografia.com
editora@encontrografia.com

Comitê científico/editorial

- Prof. Dr. Antonio Hernández Fernández – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)
- Prof. Dr. Carlos Henrique Medeiros de Souza – UENF (BRASIL)
- Prof. Dr. Casimiro M. Marques Balsa – UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA (PORTUGAL)
- Prof. Dr. Cássius Guimarães Chai – MPMA (BRASIL)
- Prof. Dr. Daniel González – UNIVERSIDAD DE GRANADA (ESPANHA)
- Prof. Dr. Douglas Christian Ferrari de Melo – UFES (BRASIL)
- Prof. Dr. Eduardo Shimoda – UCAM (BRASIL)
- Prof.^a Dr.^a Emilene Coco dos Santos – IFES (BRASIL)
- Prof.^a Dr.^a Fabiana Alvarenga Rangel – UFES (BRASIL)
- Prof. Dr. Fabrício Moraes de Almeida – UNIR (BRASIL)
- Prof. Dr. Francisco Antonio Pereira Fialho – UFSC (BRASIL)
- Prof. Dr. Francisco Elias Simão Merçon – FAFIA (BRASIL)
- Prof. Dr. Iêdo de Oliveira Paes – UFRPE (BRASIL)
- Prof. Dr. Javier Vergara Núñez – UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA (CHILE)
- Prof. Dr. José Antonio Torres González – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)
- Prof. Dr. José Pereira da Silva – UERJ (BRASIL)
- Prof.^a Dr.^a Magda Bahia Schlee – UERJ (BRASIL)
- Prof.^a Dr.^a Margareth Vetus Zaganelli – UFES (BRASIL)
- Prof.^a Dr.^a Martha Vergara Fregoso – UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA (MÉXICO)
- Prof.^a Dr.^a Patricia Teles Alvaro – IFRJ (BRASIL)
- Prof.^a Dr.^a Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães – UFRN (BRASIL)
- Prof. Dr. Rogério Drago – UFES (BRASIL)
- Prof.^a Dr.^a Shirlena Campos de Souza Amaral – UENF (BRASIL)
- Prof. Dr. Wilson Madeira Filho – UFF (BRASIL)

Este livro passou por avaliação e aprovação às cegas de dois ou mais pareceristas *ad hoc*.

Sumário

Apresentação 9

José Francisco Chicon
Maria das Graças Carvalho Silva de Sá
Gabriela de Vilhena Muraca

1. O autismo pela ótica da pessoa com autismo: subsídios para atuação do professor de educação física 21

José Francisco Chicon
Cinthia Miranda Teodoro
Dardanhan de Souza
Gabriela de Vilhena Muraca
Mônica Frigini Siqueira

2. Ações pedagógicas na orientação dos familiares para atuar na mediação da brincadeira das crianças com autismo na pandemia 45

José Francisco Chicon
Flaviane Lopes Siqueira Salles
Maria das Graças Carvalho Silva de Sá
Fabiana Zanol Araújo
Gabriela de Vilhena Muraca

3. A linguagem corporal da criança com autismo na brincadeira 72

José Francisco Chicon
Pedro Sobrado Jabour Braz da Silva
Gabriela de Vilhena Muraca

4. A ginástica historiada como estratégia de ensino na prática educativa em crianças com e sem autismo 97

José Francisco Chicon
Iago Peruchi da Cunha
Maria das Graças Carvalho Silva de Sá
Gabriela de Vilhena Muraca
Suzana Azevedo Feltmann Silva

5. Brincando e aprendendo: aspectos relacionais da criança com autismo 126

José Francisco Chicon
Ivone Martins de Oliveira
Gabriel Vighini Garozzi
Marcos Ferreira Coelho
Maria das Graças Carvalho Silva de Sá

6. A necessidade como mola propulsora para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança com autismo 141

José Francisco Chicon
Mônica Frigini Siqueira
Thierry Pinheiro Nobre
Gabriela de Vilhena Muraca
Maria das Graças Carvalho Silva de Sá

7. A brincadeira de faz de conta em crianças com autismo 156

José Francisco Chicon
Ivone Martins de Oliveira
Rosely da Silva Santos
Maria das Graças Carvalho Silva de Sá

8. Atividades lúdicas no meio aquático: possibilidades para a inclusão 173

José Francisco Chicon
Maria das Graças Carvalho Silva de Sá
Alayne Silva Fontes

Índice remissivo 189

Sobre os autores 194

Apresentação

José Francisco Chicon

Maria das Graças Carvalho Silva de Sá

Gabriela de Vilhena Muraca

De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990b), o brincar é um direito inalienável da criança, tenha ela deficiência/autismo ou não, que precisa ser garantido em todas as circunstâncias e ocasiões, independentemente das limitações impostas por diferentes variáveis, como condição socioeconômica, estado de saúde, de ordem religiosa ou político-cultural. Segundo a Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), em seu artigo 227, as crianças possuem “[...] o direito à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer [...]”. De igual maneira, a Convenção sobre os Direitos da Criança (BRASIL, 1990a) preconiza, no artigo 31, inciso I, “[...] o direito da criança ao descanso e ao lazer, ao divertimento e às atividades recreativas [...]”.

A criança brinca porque sente prazer nessa ação, busca a diversão e a felicidade que o ato de brincar oferece, perseguindo essas sensações incansavelmente em seu amplo universo lúdico. Brincar é uma ação que se aprende socialmente e é uma característica indissociável das infâncias, que configura o que é ser criança, constituindo parte de seus processos experienciais, comportamentais, interativos e sociais.

O brincar, na concepção de Redin (2009), deixa de ser somente um direito e se apresenta como um espaço de liberdade e criação, pois, por meio da brincadeira, a criança mergulha na vida, criando espaços-tempos para se expressar e atribuir sentidos aos seus acontecimentos. Assim, o brincar

também é uma forma de alcançar estabilidade emocional, pois determinadas brincadeiras trazem elementos fundamentais para lidar com os medos, angústias, surpresa e poder que são emoções necessárias para o convívio com outras pessoas.

Pelo enfoque da pedagogia, o brincar se apresenta como estratégia didática, voltada para o aprendizado da criança. Pelo psicológico, os efeitos do brincar repercutem no desenvolvimento da criança, na modificação do comportamento, na formação de sua personalidade, no aspecto motivacional, nas emoções e nos processos de interações com a família e a sociedade. Pelo psicoterapêutico, o brincar por si só se constitui em uma terapia, auxiliando o resgate do que há de bom e positivo na criança, sua alegria e felicidade, assim como ajuda a revelar seus medos e angústias. Já pelo aspecto sociológico, compreende-se que é por meio do brincar que a criança interage e insere-se na sociedade, aprendendo suas regras, seus costumes, valores, crenças, hábitos e culturas (GALVÃO, 2019).

Segundo Freire (2005), não é a atividade em si que a define como jogo ou brincadeira, mas sim as relações subjetivas que os indivíduos estabelecem com ela. As crianças, ao escolherem a brincadeira que querem desenvolver, instituem suas próprias regras definidoras, visando atender seus desejos e interesses, a partir do conhecimento que as perpassam e do que para elas faça sentido. A maneira como elas vão se apropriando dos jogos e brincadeiras demonstra suas diferentes formas de ressignificar suas práticas para fazer valerem seus interesses e vontades (MELLO; SANTOS, 2012). Para Barbosa, Martins e Mello (2017, p. 160), “[...] por meio dos jogos e das brincadeiras, a criança interage com o seu meio físico e social, constrói conhecimentos, internaliza e produz cultura e também cria e afirma o seu modo peculiar de ser e estar no mundo”.

Pikler (2010) afirma, em seu livro *Mover se em libertad: desarrollo de la motricidade global*, que é necessário ocupar-se da criança em seu processo de aprendizado e desenvolvimento. A autora esclarece que ocupar-se dela implica em estar atenta às suas necessidades — afeto, alimentação, cuidados de higiene e saúde, segurança, interação social, *brincadeira*, aprendizado, entre outras. Salienta então que os espaços da vida coletiva deveriam valorizar essas necessidades.

Na brincadeira, a criança se relaciona a conteúdos culturais que ela reproduz e transforma, dos quais ela se apropria e lhes dá uma significação. Não

existe na criança uma brincadeira natural, pois ela pressupõe uma aprendizagem social. Aprende-se a brincar. Dessa forma, se inicialmente a criança aprende a brincar com os adultos do seu laço de relação, posteriormente terá somado a esse contexto a relação com outros colegas e outros adultos, em diferentes ambientes de interação: no lar, nas ruas, nas praças públicas, na instituição educacional, na brinquedoteca e outros.

As crianças pensam a partir da ação do corpo no mundo, da fantasia, da intuição, da razão, da imitação, da emoção, das linguagens, das lógicas e da cultura. Todas as práticas sociais são composições de linguagens. Elas não têm medo de experimentar situações novas, pois exploram os ambientes de modo inovador (BEBER, 2014).

A repetição de um gesto, de uma atividade, de uma brincadeira, sempre se reveste de novidade, inovação, pois sempre elas descobrem algo novo. Portanto, na mediação da brincadeira, devemos reconhecer que a criança quer ser criança e tem o direito de ser criança, aprender sendo criança, aprender sem deixar de ser criança, mesmo sendo uma criança com autismo (BEBER, 2021).

A brincadeira é um jogo social no qual as crianças estabelecem trocas interativas e produzem narrativas de uma experimentação. Poderíamos dizer que ao brincar ela se inicia nos processos de conhecer o mundo, e o adulto tem um papel importante nesse processo, pois sua participação implica a escuta, o diálogo e a negociação, o que representa um importante elemento de sua ação mediadora.

Nessa perspectiva, a presença física do adulto exerce uma dupla função — a de quem cuida e acolhe as iniciativas das crianças com ou sem autismo, oferecendo-lhes proteção e segurança; e daquele que organiza os espaços, as escolhas dos objetos e materiais que potencializem as interações delas com o ambiente. Educar e cuidar é se importar com o bem-estar do outro, e esses são elementos centrais da convivência, da vida em sociedade. A afetividade e amorosidade nos humanizam, e os vínculos nos asseguram e nos dão estabilidade emocional e afetiva, principalmente na relação com as crianças com autismo.

Pelo brincar, o movimento humano se reveste de uma intencionalidade. Por meio do movimento, das brincadeiras, desde muito pequena, a criança se comunica, conhece, compreende, desvenda o mundo das coisas e das pessoas. Portanto o brincar como forma de explorar e reinterpretar o mundo se torna uma atividade fundamental para o seu aprendizado e desenvolvimento,

condição que não é diferente para as crianças com autismo, reconhecidas suas peculiaridades.

A ação educativa com as crianças com autismo, de acordo com autores da Educação e Educação Física como Siegel (2008), Orrú (2016), Salles e Chicon (2020), Garozzi e Chicon (2021), Siqueira e Chicon (2016), Araújo e Chicon (2020), tem se colocado como um desafio importante para profissionais da área educacional, devido a dificuldades que se delineiam nos processos interativos, na comunicação com a criança, na compreensão de seus percursos de desenvolvimento e na organização de estratégias e recursos pedagógicos.

No entanto, ganha força o argumento de Freitas (2008), Vigotski (2021), Chicon e Oliveira (2021a, 2021b) de que as crianças com autismo, assim como todas as outras, podem desenvolver capacidade para a atividade lúdica, desde que imersas no meio cultural, na vida social, nas experiências com outras crianças, brinquedos e brincadeiras.

O brincar faz parte da vida de qualquer criança. É brincando que ela inicia, desde a mais tenra idade, sua interação com o mundo, estabelecendo formas de comunicação, relacionamento e experimentação. O brincar é atividade constante, que estimula o aprendizado e a apreensão de valores culturais e sociais. A criança não se limita à imitação do mundo adulto, elas reinventam a todo tempo um novo mundo. Esse mundo tem um pouco do que recebe de informação e um pouco dela mesma e de seus gostos e paixões próprias.

O brincar não tem idade, não tem fronteiras e nem espaço para preconceito e discriminação. Os brinquedos e as brincadeiras devem ser universais, inclusivos e sempre permitir a participação de quem quiser brincar ou quiser auxiliar na realização da brincadeira. As atividades organizadas para as crianças com autismo devem estimular o pequeno a educar seu comportamento para o convívio social, a aprimorar seus movimentos, a resolver situações problemas, a pensar antes de agir, a tomar consciência da situação, a melhor se expressar e se relacionar, possibilitando sua autorregulação frente aos desafios do meio social.

O segredo do aprendizado não está na capacidade do ser humano em assimilar teorias, mas na maneira como cada conteúdo é transmitido. Não há fórmula mágica para nenhuma criança com ou sem deficiência/autismo aprender. O que deve existir é respeito às potencialidades de cada uma, com a oferta de recursos e apoios adequados. Presenciar o desenvolvimento de

uma criança vale cada esforço dispensado, pois acreditamos que a criança aprende, e aprende melhor brincando.

Assim, nessa conjuntura, pensando no desenvolvimento de propostas pedagógicas inclusivas para o atendimento educacional de crianças com autismo, precisamos levar em consideração a seguinte reflexão: é necessário ser amigo do tempo. Tempo para escutar, tempo para observar, tempo para pensar, tempo para esperar o tempo do outro, que muitas vezes pode parecer desinteressado, tempo para construir relações e assim, juntos, buscarmos soluções para possibilitar a melhor qualidade no tempo de vida do outro (GALVÃO, 2019). Como afirma Bosa (2002, p. 37),

Compreender o autismo é abrir caminhos para o entendimento do nosso próprio desenvolvimento [...]. É percorrer caminhos nem sempre equipados com um mapa nas mãos, é falar e ouvir uma outra linguagem, é criar oportunidades de troca e espaço para os nossos saberes e ignorância.

Logo, essa investigação buscou compreender aspectos do desenvolvimento de uma prática social amplamente divulgada em diferentes culturas, que é o brincar, em crianças com autismo no espaço de uma brinquedoteca universitária. Cabe salientar que, na universidade, a brinquedoteca tem funções que extrapolam as possibilidades de ofertar materiais e experiências lúdicas para as crianças que a frequentam. Além disso, constitui-se em um espaço de realização de projetos de extensão, de pesquisa e de formação inicial de professores.

Frente ao exposto, a presente coletânea evidencia resultados de uma pesquisa mais ampla denominada *O brincar da criança com autismo na brinquedoteca: inclusão, mediação pedagógica e linguagem*.¹ Esse estudo teve como objetivo geral compreender o brincar da criança com diagnóstico de autismo em contexto inclusivo e suas implicações para o aprendizado e desenvolvimento infantil, tendo como referência os estudos da matriz histórico-cultural.

1 Em decorrência dessa pesquisa já foram produzidos dois livros: CHICON, José Francisco; OLIVEIRA, Ivone Martins de (org.). **O brincar da criança com autismo: possibilidades para o desenvolvimento infantil** (2021a) e CHICON, José Francisco; OLIVEIRA, Ivone Martins de (org.). **Caminhos da ação educativa na brincadeira da criança com autismo: inclusão, intervenção pedagógica e formação** (2021b).

Os textos desta coletânea apresentam pistas e indícios que contribuem para esclarecer algumas questões orientadoras: como ocorre o brincar da criança com autismo em contexto inclusivo e suas implicações para o aprendizado e desenvolvimento infantil? Qual o sentido/significado do brincar da criança com autismo? Como a ação mediadora do professor (na escola) e do brinquedista (na brinquedoteca) (re)significa o brincar da criança com autismo em sua interação com o meio social? Como as crianças com autismo manifestam o seu *se-movimentar* nas práticas corporais lúdicas na brinquedoteca e em outros ambientes de aprendizagem? Como propiciar um ambiente lúdico que acolha e trabalhe com os diferentes recursos de comunicação não verbal, frequentemente observados na relação com essas crianças?

O primeiro capítulo, intitulado *O autismo pela ótica da pessoa com autismo: subsídios para atuação do professor de educação física*, elaborado por José Francisco Chicon, Cinthia Miranda Teodoro, Dardanhan de Souza, Gabriela de Vilhena Muraca e Mônica Frigini Siqueira, discute o autismo pela ótica de uma pessoa com autismo, a partir da leitura e análise de um dos livros de coautoria de Temple Grandin, uma autista americana: *Uma menina estranha: autobiografia de uma autista* (GRANDI; SCARIANO, 2010).²

A abordagem sobre o material teórico constou de leitura e fichamento do conteúdo do livro, registrando passagens do texto, frases e citações que revelam o ponto de vista das autoras sobre conceitos, características e comportamentos da pessoa com autismo. Na sequência, já com o texto desenvolvido, apresentam um quadro com pistas e indícios sobre o comportamento de pessoas com autismo e uma reflexão crítica de como essas informações podem subsidiar os professores de Educação Física em seu exercício docente em ambientes de aprendizagem escolar e não escolar.

No texto, Temple deixa transparecer, em suas narrativas, que o autismo, assim como qualquer outra condição ou acometimento ao qual o indivíduo é exposto, traz limitações, possibilidades e desafios, demarcando que as características comportamentais e funcionais do autismo não são cristalizadas, mas podem ser transformadas ao longo do desenvolvimento em consequência da estimulação e participação ativa no meio social concreto.

2 GRANDIN, Temple; SCARIANO, Margaret M. **Uma menina estranha**: autobiografia de uma autista. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

O segundo capítulo, *Ações pedagógicas na orientação dos familiares para atuar na mediação da brincadeira das crianças com autismo na pandemia*, escrito por José Francisco Chicon, Flaviane Lopes Siqueira Salles, Maria das Graças Carvalho Silva de Sá, Fabiana Zanol Araújo e Gabriela de Vilhena Muraca, objetiva analisar as ações pedagógicas organizadas pela equipe de trabalho do Laboratório de Educação Física Adaptada (LAEFA) no modelo ensino-aprendizagem remoto temporário e emergencial (EARTE), relacionadas à orientação dos familiares para atuar no papel de brinquedistas na mediação da brincadeira das crianças com autismo em casa.

Da análise do processo de intervenção realizado pela equipe de trabalho com os familiares das crianças com autismo, no período de agosto a novembro de 2020, os autores destacam três ações pedagógicas importantes para o processo de orientação e formação deles: a) a ação do professor coordenador no grupo de WhatsApp com os familiares; b) a organização de um sistema de tutoria no acolhimento e orientação das famílias; e c) a ação da equipe de trabalho para elaborar textos teórico-práticos e videoorientação aos familiares.

O terceiro capítulo, *A linguagem corporal da criança com autismo na brincadeira*, elaborado por José Francisco Chicon, Pedro Sobrado Jabour Braz da Silva e Gabriela de Vilhena Muraca, propõe-se a compreender como a criança com autismo não verbal expressa seus sentimentos, emoções, interesses e se faz entender na relação com seus pares e adultos, em situações de brincadeiras por meio da linguagem corporal.

Nesse contexto, é importante ressaltar, na dimensão das práticas inclusivas, que o professor precisa se dedicar às crianças com autismo não verbais e com elas se relacionar de forma atenta, desenvolvendo uma “escuta sensível”, observando bem as suas necessidades para conseguir compreender o que elas estão querendo dizer. Ao se trabalhar a consciência corporal em um ambiente lúdico, interativo, rico em brinquedos e brincadeiras, a criança descobre meios de usar o gesto de forma inventiva e comunicativa, dando sentido e significado às suas ações, revelando suas intenções.

O quarto capítulo, *A ginástica historiada como estratégia de ensino na prática educativa em crianças com e sem autismo*, de autoria de José Francisco Chicon, Iago Peruchi da Cunha, Maria das Graças Carvalho Silva de Sá, Gabriela de Vilhena Muraca e Suzana Azevedo Feltmann Silva, visa analisar como a estratégia da ginástica historiada nas aulas de Educação Física potencializa a

ação mediadora do/a professor/a brincadista e o brincar da criança com autismo em turmas inclusivas.

Para os autores, essa ação justifica-se no sentido de ampliar nosso olhar e indicar caminhos alternativos para o enfrentamento dos desafios postos à sociedade com o movimento de inclusão, que consiste na mudança de mentalidade e na reorganização de ações que possibilitem a todos os cidadãos acesso aos bens culturais e materiais produzidos pelos homens ao longo da história.

Nos resultados do estudo, os autores anunciam que, na brincadeira imaginária proporcionada pela ginástica historiada, observaram que a criança com autismo, sozinha ou em interação com as outras crianças, resolvia problemas e elaborava hipóteses em um pensar sobre si e sua atuação no ambiente, favorecendo a elevação dos modos de pensamento e o desenvolvimento do autocontrole. Ou seja, essa capacidade de lidar com representações que substituem o próprio real é que lhe possibilita libertar-se do espaço e do tempo presentes, fazer relações mentais na ausência das próprias coisas, imaginar, fazer planos e ter intenções.

O quinto capítulo, *Brincando e aprendendo: aspectos relacionais da criança com autismo*, de autoria de José Francisco Chicon, Ivone Martins de Oliveira, Gabriel Vighini Garozzi, Marcos Ferreira Coelho e Maria das Graças Carvalho Silva de Sá, objetiva compreender os aspectos relacionais de uma criança com autismo na interação com outras crianças em situações de brincadeiras.

Os autores partem do pressuposto de que a criança se desenvolve no mundo a partir da interação social, das diversas relações que realizam com os outros, nos diferentes espaços da vida social em que se insere. No entanto, ressaltam que nem todas as formas de interação podem fazer avançar esse desenvolvimento. A qualidade das relações nas quais a criança se envolve é crucial.

A análise permitiu apontar o papel crucial de outra criança e dos adultos no desenvolvimento do brincar de Jonas, menino com autismo, a possibilidade de compartilhamento de interesses e atenção durante brincadeiras tradicionais, como “A galinha do vizinho”, e também a ação mediadora dos adultos no desenvolvimento potencial dessa criança durante a atividade lúdica, mesmo tendo como uma de suas principais características a dificuldade na interação social.

O sexto capítulo, *A necessidade como mola propulsora para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança com autismo*, elaborado por José Francisco Chicon, Mônica Frigini Siqueira, Thierry Pinheiro Nobre, Gabriela de

Vilhena Muraca e Maria das Graças Carvalho Silva de Sá, visa compreender a necessidade como mola propulsora para a aprendizagem e desenvolvimento da criança com autismo nos estudos da abordagem histórico-cultural e sua contribuição no trato pedagógico da criança com autismo em situação de brincadeira.

Na elaboração desse texto, os autores se apoiaram no pressuposto de Vigotski (2011), no qual o desenvolvimento das formas superiores de comportamento — como tomar decisões, falar, raciocinar, expressar sentimentos, aprimorar movimentos corporais — acontece sob pressão da necessidade. No entender desse teórico, se a criança não tiver a exigência de se comunicar, por exemplo, ela nunca irá se comunicar, expressar-se de forma verbal e não verbal nem se fazer entender. Nossas ações não acontecem sem uma causa, senão movidas por determinados processos dinâmicos, desejos, estímulos. Os seres humanos são seres de falta, necessitam de algo que está fora deles para se manterem vivos: ar, água, alimento; portanto, precisam ir à luta, agir no mundo, aprender e se desenvolver. Assim, precisamos reconhecer, que, frente a uma dificuldade ou condição de deficiência, existe uma busca pela elaboração de outros caminhos de desenvolvimento humano (mecanismos compensatórios).

O sétimo capítulo, *A brincadeira de faz de conta em crianças com autismo*, de autoria de José Francisco Chicon, Ivone Martins de Oliveira, Rosely da Silva Santos e Maria das Graças Carvalho Silva de Sá, propõe-se a compreender como se manifesta a brincadeira de faz de conta em crianças com autismo na brinquedoteca e outros ambientes de aprendizagem.

Desse texto, depreende-se que a criança com autismo também pode se envolver com brincadeiras de faz de conta, desde que lhe sejam ofertadas condições para isso: quanto mais estimuladas em sua experiência lúdica, na exploração dos mais variados brinquedos, na manifestação das diferentes linguagens, na convivência com a diversidade, na exploração de diferentes espaços e modos de interação, mais significativas serão as possibilidades de essa criança sentir, pensar, agir no/com o meio social onde se encontra e brincar.

Nesse contexto, a atuação da professora/brinquedista é crucial ao planejar e orientar a atividade educativa com a criança, mediando sua relação com as demais, incentivando-a a criar brincadeiras e permanecer no jogo imaginário, bem como apontando formas de enriquecer sua brincadeira.

O oitavo e último capítulo, *Atividades lúdicas no meio aquático: possibilidades para a inclusão*, de autoria de José Francisco Chicon, Maria das

Graças Carvalho Silva de Sá e Alaynne Silva Fontes, objetiva compreender e analisar a ação mediadora do professor no desenvolvimento de atividades lúdicas no meio aquático e a interação de uma criança autista com os colegas não deficientes nas aulas.

O capítulo, em seus resultados, traz orientações importantes para a prática educativa no meio líquido: a) apesar de o autismo ser conhecido pela dificuldade de relação social, a criança observada, com a experiência e participação nas aulas, demonstrou estar agindo naturalmente com os colegas e professores durante as situações de brincar no ambiente aquático; b) o ambiente aquático, por sua vez, mostrou ser um espaço bastante profícuo e facilitador da interação da criança autista com os colegas, pela necessidade de contato e colaboração que suscita; c) o repertório de brincar da criança com autismo, apesar de restrito, demonstrou boa evolução na forma de experimentar atividades, explorar o meio líquido, os materiais, os objetos e o seu corpo; e d) a ação de inclusão desenvolvida se mostrou profícua, facilitando a aproximação e interação dos alunos entre si.

Referências

- ARAÚJO, Fabiana Zanol; CHICON, José Francisco. **Educação física e inclusão: aspectos relacionais da criança com autismo na brincadeira**. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2020. (Série Desenvolvimento Humano e Práticas Inclusivas).
- BARBOSA, Raquel Firmino Magalhães; MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio; MELLO, André da Silva. Brincadeiras lúdico agressiva: tensões e possibilidades no cotidiano na Educação Infantil. **Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 1, p. 159-170, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-833678>. Acesso em: 10 jul. 2023.
- BEBER, Irene Carrillo Romero. **As experiências do corpo em movimento das crianças pequenas: reflexões para a pedagogia da infância**. 2014. 195 f. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.
- BEBER, Irene Carrillo Romero de; BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Corporeidade e movimento: as experiências de aprendizagem das crianças. In: SILVA, João Batista Lopes da; BELTRAME, André Luís Normanton (org.). **Educação física, esportes e lazer em perspectiva sociocultural e inclusiva**. Brasília: Art Letras, 2021. p. 150-169. v. III.

- BOSA, Cleonice. Autismo, atuais interpretações para antigas observações. *In*: BAPTISTA, Claudio Roberto; BOSA, Cleonice (org.) **Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 21-40.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Diário Oficial da União, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 jul. 2023.
- BRASIL. **Decreto nº 99.710, 21 de novembro de 1990**. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. Brasília: Diário Oficial da União, 1990a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm. Acesso em: 10 jul. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 8.069 de julho de 1990**. Dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente. Brasília: Diário Oficial da União, 1990b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 10 jul. 2023.
- CHICON, José Francisco; OLIVEIRA, Ivone Martins de (org.). **Caminhos da ação educativa na brincadeira da criança com autismo: inclusão, intervenção pedagógica e formação**. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2021b. (Série Desenvolvimento Humano e Práticas Inclusivas).
- CHICON, José Francisco; OLIVEIRA, Ivone Martins de (org.). **O brincar da criança com autismo: possibilidades para o desenvolvimento infantil**. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2021a. (Série Desenvolvimento Humano e Práticas Inclusivas).
- FREIRE, João Batista. **O jogo: entre o riso e o choro**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.
- FREITAS, Ana Beatriz Machado de. O espectro autista no contexto institucional: aspectos constitutivos do desenvolvimento. **Revista de Psicopedagogia**, São Paulo, v. 25, n. 76, p. 49-61, 2008. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862008000100007. Acesso em: 5 maio 2021.
- GALVÃO, Emmily Rodrigues. **Relações pedagógicas da educação física com crianças e adolescentes em tratamento oncológico**. 2019. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) — Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.
- GAROZZI, Gabriel Vighini; CHICON, José Francisco. **Educação física escolar: inclusão da criança com autismo na aula**. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2021. (Série Desenvolvimento Humano e Práticas Inclusivas).
- GRANDIN, Temple; SCARIANO, Margareth M. **Uma menina estranha: autobiografia de uma autista**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

MELLO, André da Silva; SANTOS, Wagner dos. **Educação física na educação infantil**: práticas pedagógicas no cotidiano escolar. Curitiba: CRV, 2012.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Aprendizes com autismo**: aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes. Petrópolis: Vozes, 2016.

PIKLER, Emmi. **Mover se em libertad**: desarrollo de la motricidade global. Madrid: Narcea S.A. Ediciones, 2010.

REDIN, Marita Martins. Crianças e suas singularidades. In: MULLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (org.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009. p. 115-126.

SALLES, Flaviane Lopes Siqueira; CHICON, José Francisco. **A mediação pedagógica do professor no brincar da criança com autismo**. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2020. (Série Desenvolvimento Humano e Práticas Inclusivas).

SIEGEL, Bryna. **O mundo da criança com autismo**: compreender e tratar perturbações do espectro do autismo. Porto: Porto Editora, 2008.

SIQUEIRA, Mônica Frigini; CHICON, José Francisco. **Educação Física, autismo e inclusão**: ressignificando a prática pedagógica. Várzea Paulista: Fontoura, 2016.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. Tradução de Denise Regina Sales, Marta Kohl de Oliveira e Priscila Nascimento Marques. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 863-869, dez. 2011. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28306#:~:text=A%20defectologia%20e%20o%20estudo%20do%20desenvolvimento%20e,anormal.%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20E%20Pesquisa%2C%2037%20%284%29%2C%20863-869.%20https%3A%2F%2Fdoi.org%2F10.1590%2FS1517-97022011000400012>. Acesso em: 10 jul. 2023.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Problemas da defectologia**. Tradução e Revisão Técnica de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021. (v. 1).

1. O autismo pela ótica da pessoa com autismo: subsídios para atuação do professor de educação física

José Francisco Chicon¹

Cinthia Miranda Teodoro²

Dardanhan de Souza³

Gabriela de Vilhena Muraca⁴

Mônica Frigini Siqueira⁵

DOI: 10.52695/978-65-5456-039-9.1

Considerações iniciais

A inclusão social nos últimos anos adquiriu grandes proporções e ganhou força por meio de movimentos sociais e políticos. O propósito é possibilitar a todos, em condições igualitárias, acesso aos espaços e atividades sociais

1 Professor doutor do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

2 Professora de Educação Física e pesquisadora do Laboratório de Educação Física Adaptada do Centro de Educação Física e Desportos (Ufes).

3 Professor de Educação Física e pesquisador do Laboratório de Educação Física Adaptada do Centro de Educação Física e Desportos (Ufes).

4 Professora de Educação Física e pesquisadora do Laboratório de Educação Física Adaptada do Centro de Educação Física e Desportos (Ufes).

5 Professora de Educação Física da rede de ensino da Prefeitura Municipal de Vitória, ES. Doutoranda em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

(MAZZOTTA; D'ANTINO, 2011). Sasaki (1997, p. 41) conceitua inclusão social como “Um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir em seus sistemas sociais gerais pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade”. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas ainda excluídas e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidade para todos.

Na luta por melhores condições de vida, entre outras minorias, encontramos as pessoas com autismo. O autismo é caracterizado por alterações precoces no comportamento do indivíduo, que se manifestam desde os primeiros meses de vida. A pessoa com autismo apresenta dificuldades de comunicação e de interação social, restrição de interesse, incidência de movimentos repetitivos, além de problemas quanto ao contato físico, foco e atenção (BRASIL, 2012).

Atualmente, ainda não há uma explicação sobre as possíveis causas para o surgimento do autismo. No entanto, o que mais instiga a curiosidade é o fato da crescente incidência de casos nos últimos anos. Em nível mundial, o Centro de Controle e Prevenção de Doenças (CDC)⁶ dos Estados Unidos estima uma média de 70 milhões de pessoas autistas, com cerca de 2 milhões no Brasil. O motivo para haver uma estimativa e não um valor mais concreto ocorre devido a não realização de pesquisas e levantamentos de dados sobre o autismo em muitos países, inclusive no Brasil (BAIO *et al.*, 2018).

Cada vez é mais comum encontrar esses indivíduos nas escolas. De acordo com o Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), no ano de 2018, foram matriculados 105.842 estudantes com autismo nas classes comuns de ensino das escolas regulares brasileiras (BRASIL, 2018). Logo, se estão nas escolas, também se fazem presentes nas aulas de Educação Física escolar, constituindo um desafio à ação docente na busca de estratégias de ensino capazes de promover o seu aprendizado e desenvolvimento.

Pesquisas revelam que os professores de Educação Física têm enfrentado dificuldade para trabalhar com os casos de autismo e outras deficiências em suas turmas regulares, desafiando-os a encontrar estratégias que possam fa-

6 Centers for Disease Control and Prevention (CDC), tradução nossa.

vorecer sua participação nas aulas (SIQUEIRA; CHICON, 2020; GAROZZI; CHICON, 2021; COSMO, 2014; CHICON; PETERLE; SANTANA, 2014). Mesmo com os avanços recentes nos estudos sobre o autismo, há dificuldade de diagnóstico e reconhecimento. Logo, torna-se de suma importância entender a pessoa com autismo em seu modo de ser e estar no mundo e, assim, encontrar caminhos alternativos para promover seu aprendizado e desenvolvimento (SIQUEIRA; CHICON, 2020; GAROZZI; CHICON, 2021).

Nessa direção nos perguntamos: como o autismo é percebido pela ótica de uma pessoa com autismo? Como essas informações podem contribuir para subsidiar os professores de Educação Física no exercício de sua profissão? Para responder a essas questões norteadoras, organizamos como objetivos: compreender o autismo pela ótica de uma pessoa com autismo e apresentar pistas que possam subsidiar os professores de Educação Física no desempenho de sua função.

Percurso do estudo

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, que consiste em utilizar as publicações científicas como subsídio e mediação para a aquisição de respostas acerca de um determinado objeto de estudo, neste caso, o autismo, relacionando-o com a atuação do professor de Educação Física. A pesquisa utilizou uma abordagem qualitativa, consistindo em uma análise subjetiva da pessoa com autismo, buscando compreendê-la por meio de suas particularidades e individualidades, produzindo subsídios para auxiliar os professores na compreensão desse transtorno global do desenvolvimento.

Para os objetivos desta pesquisa, delimitamos o trabalho à leitura e análise de um dos livros de coautoria de Temple Grandin, uma autista americana.⁷ Nossa abordagem sobre o material teórico constou de leitura e fichamento do conteúdo do livro, registrando passagens do texto, frases e citações que revelassem o ponto de vista das autoras sobre conceitos, características e comportamentos da pessoa com autismo. Em seguida, utilizamos esse material selecionado para desenvolver a análise das informações, organizando o texto que aborda o autismo na ótica de uma pessoa com autismo, indo e voltando

7 GRANDIN, Temple; SCARIANO, Margaret M. **Uma menina estranha**: autobiografia de uma autista (2010).

ao conteúdo do livro quantas vezes se fizesse necessário. Na sequência, já com o texto desenvolvido, partimos para elaborar um quadro revelador das pistas e indícios que destacamos sobre o comportamento de pessoas com autismo e, paralelamente, fazer uma reflexão crítica de como essas informações podem subsidiar os professores de Educação Física em seu trabalho.

Seguindo essa linha de raciocínio, buscamos embasamento em referencial teórico sobre o autismo pela visão de Mary Temple Grandin, uma autista americana que superou seus traumas, medos, inabilidades e instabilidades por meio da persistência. Graduou-se em Psicologia Humana, doutorou-se em Ciências Animais e se tornou professora de uma renomada faculdade nos Estados Unidos, desenvolvendo pesquisas e novas perspectivas no tratamento com o gado.

Temple Grandin foi uma das grandes responsáveis por nosso interesse acerca do tema autismo. Ao sermos apresentados a ela por meio de um filme autobiográfico, denominado *Temple Grandin* (2010),⁸ ficamos entusiasmados com a ideia de aprofundar o conhecimento sobre sua forma de conceber o autismo. O filme, que retrata sua história a partir do seu próprio ponto de vista, inspirou-nos a conceber uma visão de que a pessoa com autismo pode ser mais capaz do que às vezes presumimos.

Grandin: o autismo na ótica de uma autista

Mary Temple Grandin, nascida em 29 de agosto de 1947, em Boston, Massachusetts/Estados Unidos, é uma mulher com autismo (de alto funcionamento) que revolucionou as práticas para o tratamento racional de animais vivos em fazendas e abatedouros. Bacharel em Psicologia pelo Franklin Pierce College, mestra em Zootecnia pela Universidade Estadual do Arizona e Ph.D. em Zootecnia desde 1989 pela Universidade de Illinois, ministra cursos na Universidade Estadual do Colorado a respeito de comportamento de rebanhos e projetos de instalação agropecuário, além de prestar consultoria para a indústria pecuária em manejo, instalações e cuidado de animais.

Possui diversas obras publicadas relacionadas às áreas referentes a animais e também sobre o autismo, inclusive sua autobiografia (GRANDIN; SCARIANO, 2010), na qual relata sua trajetória de vida desde o diagnóstico

8 TEMPLE GRANDIN. [Filme-Vídeo]. Direção de Mick Jackson. USA: 2010. (103min).

de autismo, quando tinha três anos de idade, seu percurso de escolarização até se formar e doutorar-se na universidade, suas dificuldades e desafios nos processos de interação social e as características do autismo. Temple realiza também palestras por todo o mundo, orientando e demonstrando as melhores práticas no manejo do gado em geral, as particularidades do autismo e as sensações experienciadas por aqueles que o possuem, orientando e dando esperança aos pais e profissionais (GRANDIN; PANEK, 2018).

Entre os mais diversos locais onde já ministrou suas palestras esclarecedoras e motivacionais, está incluído o Brasil, entre os dias 16 e 19 de julho de 2018. Houve, nesses dias, Workshop sobre o bem-estar animal, uma visita a uma fazenda em Araguaiana (Mato Grosso), onde já se aplicam suas ideias no manejo do gado, e uma palestra sobre o autismo, que foi uma exigência da própria Temple, destinada aos pais, cuidadores e profissionais que atuam com pessoas autistas (TONIN, 2018).

Para quem observa tantas descrições de atividades, capacitações e comunicação, inicialmente, não imagina Temple como uma pessoa com autismo, mas sim como uma autista recuperada. No entanto, Temple foi diagnosticada aos três anos de idade, quando ainda não conseguia se comunicar verbalmente, expressando-se apenas por gritos, murmúrios e atitudes agressivas e repetitivas, como uma criança com autismo. Em uma passagem do seu livro *Uma menina estranha: autobiografia de uma autista*, narra como era seu comportamento nesse período de sua vida.

Esse meu encolhimento ao toque, tão típico das crianças autistas, foi seguido nos anos seguintes por outros comportamentos típicos de autista: fixação em objetos que giravam, preferência por ficar sozinha, comportamento destrutivo, acessos de raiva, incapacidade de falar, sensibilidade a ruídos repentinos, aparente surdez e intenso interesse por odores.

Eu era uma criança destrutiva. Desenhava em todas as paredes — nem uma e nem duas vezes, mas sempre que conseguia pôr as mãos em lápis de cera [...]. As crianças normais usam argila para modelar; eu usava minhas fezes e depois espalhava minhas criações por todo o quarto. Eu mascava as peças dos quebra-cabeças e depois cuspi a massa de papelão no assoalho. Tinha um temperamento violento e quando era contrariada jogava o que estivesse à mão — um vaso de

porcelana fina ou um monte de fezes. Gritava sempre, reagia com violência a barulhos e, no entanto, em outras ocasiões, dava a impressão de surda (GRANDIN; SCARIANO, 2010, p. 26).

Durante a sua vida toda, desde a infância, sua mãe, Eustácia Cutler, foi a grande responsável por seu desenvolvimento e por ter, de certa forma, enganado a visão médica de que possivelmente sua vida se resumiria a uma internação permanente, sem nenhuma progressão. Devido à sua insistência em manter a filha em aulas de leitura, conversação e fala, em inseri-la em pequenas e gradativas ações e interações sociais e na continuidade de seus estudos, acredita-se que criou uma grande possibilidade de desenvolvimento para Temple, ajudando-a a driblar as dificuldades inerentes ao autismo e emergir dele com sucesso (GRANDIN; SCARIANO, 2010).

Seu sucesso como profissional da área de Zootecnia e sobre o autismo tem sido notável. Um exemplo foi a eleição de seu livro *Thinking in pictures: my life with autism*,⁹ no ano de 2019, pelos críticos do New York Times, como uma das 50 memórias mais notáveis já publicadas desde o ano de 1969 até os dias atuais, ocupando o ilustre número 35 no pódio (GARNER; SEHGAL; SZALAI, 2019). Em suas obras sobre o autismo, inclusive no livro citado, Temple consegue demonstrar uma visão intrínseca do autismo que os que não são autistas muitas vezes não conseguem enxergar e explicar os motivos pelos quais ocorrem algumas atitudes a certos estímulos.

Atualmente, Temple ministra diversas palestras e ações voltadas ao manejo do gado ao redor do mundo, aos bons tratos e cuidados aos animais, exatamente por ter essa visão de conceber o mundo de forma diferente, mais visual que verbal, como ela mesma define, podendo entendê-lo melhor. Além disso, procura auxiliar os pais e profissionais que atuam com pessoas com autismo, para que se conscientizem de que todos têm suas particularidades e características, como reações a sons e cheiros, estímulos visuais e preferência por determinadas atividades, como girar, que podem ser trabalhadas com a finalidade de diminuir as atitudes agressivas e aumentar a possibilidade de reconhecimento e tratamento. Frisa sempre que algumas características do autismo permanecerão, às vezes de forma mais tênue, às vezes mais acentuada, no entanto há

9 Tradução nossa: *Pensando em imagens: minha vida com autismo*.

esperança para que as pessoas com autismo possam ter uma vida melhor e com maiores possibilidades de desenvolvimento, assim como foi o seu caso.

O autismo na ótica de Temple Grandin

Rotular alguém como autista já nos traz a ideia de que essa pessoa terá grandes dificuldades de comunicação e interação social, podendo, bem possivelmente, jamais vir a dominar essas esferas do desenvolvimento por completo. No entanto, essa é a visão que muitos de nós temos baseada em definições, classificações e conceitos clássicos para uma pessoa com autismo. Pela ótica de Temple, podemos ter uma noção muito mais abrangente e compreender melhor as possíveis hipóteses causais (uma vez que o autismo ainda não apresenta uma causa definida) e as circunstâncias que permeiam essas dificuldades citadas, sem deixar de lado as potencialidades vividas, desenvolvidas e apresentadas por pessoas com autismo.

Para Temple, o autismo é muito mais que um rótulo; ele é uma “característica” que faz parte de sua essência e jamais será anulado por completo, pelo contrário, é o próprio autismo que a torna quem realmente é, com suas características particulares, seus pensamentos, suas sensações e formas de sentir e experimentar o mundo.

Ao falar sobre as características e particularidades do autismo, a dificuldade de comunicação e de interação social são os primeiros pontos que nos vêm à mente. A interação das crianças não autistas com o mundo e a sociedade da qual fazem parte se dá por meio da exposição e experimentação a odores, estímulos visuais, auditivos, toques, sons e também pela verbalização (primeiramente por meio de grunhidos e sons primitivos quando bebês, que posteriormente se transformam em sílabas, palavras e frases). A interação da criança com autismo com o ambiente social também ocorre por meio desses intermediários, no entanto algumas dessas “capacidades” se tornam reduzidas, prejudicadas ou, de certa forma, são extintas do seu comportamento, enquanto outras podem ser extremamente mais destacadas e facilmente observadas (GRANDIN; SCARIANO, 2010).

A princípio, podemos enfatizar a visão de Temple em ser uma “menina estranha”, ou seja, fora do padrão preestabelecido como “normal” para uma criança de sua idade, pela dificuldade de comunicação verbal, que, aliada à grande resistência ao toque, eram alguns dos seus maiores problemas. Podemos notar essa

visão quando, em Grandin e Scariano (2010, p. 17), Temple afirma: “Só comecei a falar com três anos e meio de idade. Até então, gritos, assobios e murmúrios de boca fechada eram meus únicos meios de comunicação. Talvez fique mais fácil de entender se eu disser que logo me puseram o rótulo de autista.”

Ser autista, no entanto, não significou para Temple um empecilho na busca por adquirir e aprimorar novos conhecimentos e habilidades, como podemos notar na narrativa de Bernard Rimland, ao realizar a apresentação da obra ora em análise, quando, ao se encontrar com Temple para almoçar, ele corrige algumas atitudes ditas inapropriadas ao espaço em que se encontravam, no caso, a fala extremamente alta e projetada. Temple recebe a crítica com total respeito e reconhecimento de que possui também pontos a melhorar, a aprimorar e interações sociais a se moldarem ao local onde está inserida em dados momentos.

Temple entende que o autismo, assim como qualquer outra condição ou acometimento ao qual o indivíduo é exposto, traz limitações, possibilidades e desafios, demarcando que as características comportamentais e funcionais do autismo não são cristalizadas, pois podem ser transformadas ao longo do desenvolvimento. Em suas palavras: “[...] obstáculos a serem superados e não motivo de embaraço ou constrangimento” (GRANDIN; SCARIANO, 2010, p. 10).

Temple chama nossa atenção e nos leva a refletir sobre como as crianças com autismo percebem e reagem de forma incomum ao mundo estranho que as cerca, manifestando, em seu meio social, comportamentos como: tendência ao isolamento, preferência em brincar sozinha, uso não convencional de brinquedos e brincadeiras, movimentos repetitivos, sensibilidade a barulhos altos, atração por objetos que giram, dificuldade de contato socioafetivo com outras pessoas, entre outros. De acordo com as autoras: “[...] o mundo ao qual [as crianças com autismo] tentam desesperadamente impor alguma ordem” (GRANDIN; SCARIANO, 2010, p. 21).

As pessoas com autismo não conseguem, em sua maioria, lidar com vários estímulos simultâneos como as pessoas que não o possuem. As pessoas com desenvolvimento típico lidam com o mundo dia após dia já adaptadas às diversas tarefas e atitudes ocorrendo ao mesmo tempo. Por exemplo, uma pessoa não autista possivelmente conseguirá trabalhar com facilidade em um escritório com atendimentos telefônicos em massa, escutando outras pessoas falando ao telefone sobre os mais diversos assuntos e ainda prestar atenção

em seu cliente e pensar sobre como solucionar seus problemas. No entanto, o excesso de estímulos para uma pessoa com autismo possivelmente será sentido e observado como uma tortura, como uma situação incômoda, desagradável e passível de diversos acessos de raiva e desespero.

Os estímulos simultâneos podem, por exemplo, ser grandes responsáveis por três atitudes de acordo com Grandin e Scariano (2010, p. 31): a primeira e mais comum seriam os acessos de raiva, gritos e demais impulsos, ações observadas por aqueles que convivem com o autista como “malcriações” ou “pirraças”; outra opção seria basicamente abster-se da situação que o cerca, fugindo dos muitos estímulos — esses momentos são vistos como a “surdez” das pessoas com autismo, ou seja, a aparente inatividade às perguntas, sons ou toques, como se não os enxergasse ou escutasse — e a terceira seria o autoestímulo (por meio de movimentos repetitivos, como os giros e/ou a automutilação) como uma procura para estabilizar suas emoções e sensações.

Para além das tentativas de estabilização das emoções, as ações de autoestímulo, como girar e balançar-se repetitivamente, podem ser observadas também em outros momentos como uma ação prazerosa. Em Grandin e Scariano (2010, p. 28), Temple esclarece:

Girar como um pião era outra atividade que eu apreciava. Eu gostava de girar sentada no chão. Toda a sala girava comigo. Esse comportamento autoestimulante me fazia sentir poderosa, com controle sobre as coisas. Afinal eu era capaz de fazer uma sala girar. [...]. Eu sei bem que as crianças que não são autistas também gostam de girar nos balanços. A diferença é que a criança autista fica obcecada com esse ato de girar.

No caso da comunicação verbal, segundo Temple, a ausência ou dificuldade em desenvolvê-la muitas vezes se torna um empecilho para a compreensão, em um sentido mais amplo, que possibilite entender a ótica do próprio autista acerca de dadas respostas que ele demonstra em determinadas situações, locais e momentos. Como exemplo, podemos citar a situação que Temple narra sobre uma de suas experiências quando criança: durante uma aula da turma de ensino básico infantil, a professora pedia que ela atribuisse a letra inicial de cada figura à sua imagem, no entanto ela indicava letras incorretas às figuras apresentadas. Isso ocorria pelo fato de analisar o contexto no qual se encontrava o objeto ou ser e aquilo que os cercava ou, então, por acreditar que uma figura

era outra por sua similaridade na apresentação visual da imagem. Entretanto, não conseguia explicar os motivos pelos quais havia atribuído aquela letra à determinada imagem exatamente por não conseguir uma articulação de palavras suficiente para demonstrar seu pensamento, e isso a deixava muito frustrada (GRANDIN; SCARIANO, 2010).

Essa e outras situações e pensamentos começaram a permear o período de experimentação de Temple, quando iniciou a vivência escolar. Esse foi um momento marcado de notável importância em sua vida, assim como é uma fase muito significativa na vida de qualquer pessoa. Portanto, a experimentação para a criança com autismo permite que ela assimile situações, teste aquilo que a assusta ou lhe cause estresse e compreenda que, em alguns casos, não é tão ruim e desagradável como acredita ser ou, ainda, que consiga compreender e atribuir atitudes “socialmente adequadas” ou “corretas” aos diversos ambientes sociais e situações em que se encontrará durante a sua vida.

A experimentação advinda dos estímulos sensoriais, aliada à possibilidade de de uma pessoa com autismo manter o controle sobre as situações nas quais se encontra inserida, pode se tornar, dessa forma, atividade prazerosa no autoconhecimento e na interação social. A possibilidade de autodomínio do comportamento permite à pessoa com autismo se manter mais tranquila em meio a novas situações e vivências. Assim, poderá estabelecer uma conexão com o objeto, pessoa ou situação social em que se encontre de maneira mais ampla e direta ao sentir-se com autonomia e controle de decisão do momento em que poderá cessar voluntariamente tal contato, caso sinta necessidade (GRANDIN; SCARIANO, 2010).

Para além das experimentações de vida pelas quais as crianças com autismo devem ser expostas sob orientação e mediação dos adultos de seu laço de relação, Temple chama nossa atenção para a obsessão e a fixação. Segundo ela, a obsessão e a fixação das crianças com autismo em determinadas situações podem ser muitas vezes incômodas, principalmente aos adultos que as cercam. Contudo, se bem analisadas, acompanhadas, trabalhadas e direcionadas, podem ser coadjuvantes ou até mesmo se tornarem protagonistas no processo de evolução e desenvolvimento da comunicação verbal e interação social dessas crianças.

As fixações podem ser conceituadas como situações em que ocorre exacerbada insistência em determinados acontecimentos, objetos, assuntos e

conversas, entre outras possibilidades (GRANDIN; SCARIANO, 2010). Para as autoras citadas:

As fixações de uma pessoa com autismo, por mais que sejam incômodas em dados momentos às pessoas que não possuem autismo, não são ruins em sua totalidade. Elas podem ser uma forma de comunicação que, por mais que não sejam padronizadas e sejam de certa maneira incomum e realizada de forma isolada, permanecem sendo ainda assim de grande importância, pois a comunicação de uma pessoa com autismo com o mundo que as cerca as ajuda a evoluir (GRANDIN; SCARIANO, 2010, p. 42-43).

Podemos notar que as fixações podem ser boas, por mais que possam gerar, de vez em quando, situações desagradáveis, por exemplo, a fixação na dor e na automutilação. Temple complementa sua ideia discorrendo: “Se uma criança estiver se mutilando, é óbvio que precisa ser contida. Mas outros tipos de fixação nem sempre devem ser desestimulados. Podem ser um meio de comunicação [...]” (GRANDIN; SCARIANO, 2010, p. 110). Logo, podemos entender que as fixações não devem ser totalmente extirpadas, mas sim observadas melhor, acompanhadas, estudadas e bem direcionadas a finalidades úteis.

Conforme as autoras nos relatam, “[...] as fixações devem ser canalizadas para atividades construtivas. Pais, professores e terapeutas devem trabalhar com as fixações, e não contra elas” (GRANDIN; SCARIANO, 2010, p. 190). Uma fixação, conforme Temple, é um interesse que é externo, tal como aspiradores, rádios, mapas, comerciais de TV etc. As crianças com autismo que tiveram minimizados os efeitos dessa condição sobre seu comportamento redirecionaram suas fixações infantis para finalidades construtivas. Por exemplo: as fixações podem ser orientadas para o estudo. Se uma criança for fixada em aspiradores, deve-se usar o folheto de instruções do aspirador para ensiná-la a ler. Princípios científicos sobre a eletricidade podem ser ministrados, interessando à criança por permitir que ela descubra como o motor funciona.

De acordo com Temple, os estímulos visuais também eram um grande estopim de suas fixações e permitiam que fossem liberadas a sua criatividade e imaginação, gerando desejo e prazer em realizar uma tarefa antes desagradável. Para ela, a pessoa com autismo possui uma excelente memória fotográfica. Ela guarda em “arquivos da memória” as figuras e informações visuais às

quais tem acesso durante suas vidas. Não que haja cem por cento de certeza de que essas memórias não possam se perder ou ser prejudicadas em dados momentos da vida, mas, ainda assim, já reforçam a ideia da importância da imagem concreta para uma pessoa com autismo. Temple ratifica isso quando afirma: “Sou capaz de assistir às memórias como se fossem um filme projetado na tela da minha mente” (GRANDIN; SCARIANO, 2010, p. 25).

Temple nos dá exemplo dessa situação por meio do relato de uma de suas vivências escolares, quando foi a um museu e havia diversas múmias e artefatos que remetiam à história do antigo Egito. Temple não suportava as aulas de História tradicionais, repletas de textos. Palavras escritas e ditas que para ela não faziam nenhum sentido e eram maçantes, impedindo que conseguisse aprender e entender o que lhe era explicado. No entanto, as imagens, figuras, desenhos e objetos concretos lhe traziam prazer, maior facilidade e entendimento, pois os estímulos visuais são potencializadores desse tipo de resposta em pessoas com autismo.

As fixações nesse ponto de vista se tornam grandes focos de potencial para inserir a pessoa com autismo em novas opções e vivências, trazendo outros conhecimentos e certezas. Se bem adequadas e postas a bom uso, as fixações são, nessa situação, uma forma de permitir à pessoa com autismo viver e aprender de forma dinâmica e menos dolorosa aos seus sentidos, de incluí-la em um dia a dia menos conflituoso, permitindo que se torne mais independente, mais saudável (no sentido de sofrer menos com os estímulos, sensações e situações gerados pela vivência em um ambiente no qual se sente alheia), além de mais feliz e parte fundamental da sociedade.

A seguir, apresentaremos as contribuições de Grandin e Scariano sobre o autismo desvelando como essas pistas e indícios revelados pelas autoras podem subsidiar os professores de Educação Física no exercício de seu trabalho.

Grandin e Scariano e suas contribuições sobre o autismo: inspiração para a prática pedagógica em Educação Física

Neste subcapítulo, apresentamos as contribuições de Grandin e Scariano (2010) sobre o autismo presentificadas no livro *Uma menina estranha: autobiografia de uma autista*, trazendo, por um lado, a partir do recorte de trechos significativos da obra em apreciação, pistas e indícios revelados pelas autoras sobre esse tema e, por outro, uma reflexão crítica de como essas

informações podem subsidiar os professores de Educação Física no desenvolvimento de seu trabalho. Para tanto, adotamos a seguinte estratégia de apresentação: em primeiro plano, traremos o trecho destacado da obra na forma de citação direta e, em segundo, a análise interpretativa. E assim sucessivamente prosseguiremos.

Temple demonstrou, acima de qualquer dúvida, que existe esperança para a criança autista – que o carinho profundo e constante, a compreensão, a aceitação, as expectativas no grau apropriado e o apoio e o estímulo para o que ela tem de melhor podem fornecer uma base a partir da qual ela pode crescer e desenvolver seu potencial (GRANDIN; SCARIANO, 2010, p. 15).

Essas palavras nos ajudam a compreender que o/a professor/a tem papel fundamental em sua ação mediadora com as crianças com autismo, desde que acredite no potencial humano e invista esforços de encontrar os meios mais adequados ao seu aprendizado e desenvolvimento, marcando sua conduta pelo acolhimento, compreensão e aceitação da diferença, com expectativas no grau apropriado ao estágio de desenvolvimento da criança, organização de estratégias, mobilização de recursos e apoios necessários com a parceria do sistema de ensino, fornecendo uma base a partir da qual ela possa, de forma processual, evoluir (CHICON; HUBER; ALBIAIS; SÁ; ESTEVÃO, 2016; SALLES; CHICON, 2020). Temple abordou em seu livro essa questão:

Nos últimos tempos tenho lido o suficiente para saber que ainda existem muitos pais — e, também, muitos profissionais — para os quais ‘uma vez autista sempre autista’. [...]. Para essas pessoas — pais e profissionais —, é inconcebível que as características do autismo possam ser modificadas e controladas. No entanto, estou fortemente inclinada a julgar que sou uma prova viva do contrário (GRANDIN; SCARIANO, 2010, p. 17-18).

Nesse trecho, Temple chama nossa atenção para reconhecermos que, nos casos de autismo, com estimulação adequada de uma equipe multiprofissional (incluindo nessa equipe o/a professor/a de Educação Física) em colaboração com os familiares, nos diferentes estágios de desenvolvimento das crianças, de acordo com as necessidades apresentadas por elas, é possível modificar e controlar as características do autismo, de forma que essas crianças consigam melhor organizar seus modos de ser e estar no mundo. Do contrário, para aqueles

profissionais e familiares que não acreditam no potencial humano de aprender e desenvolver, essas crianças poderão ser cerceadas de receber bons processos de aprendizado, submetidas a experiências mecânicas e repetitivas, marginalizadas do convívio social mais amplo, visão que reduz qualquer esforço de criar condições sociais mais favoráveis ao seu desenvolvimento integral.

A seguir, destacaremos, para reflexão, citações que apresentam trechos da fala de Temple: “Minha história é diferente, apresento uma esperança para os pais e profissionais que lidam com autistas, pois também fui classificada como autista” (GRANDIN; SCARIANO, 2010, p. 20).

Na citação acima, Temple indica, implicitamente, que a visão de uma pessoa com autismo pode ser uma esperança aos familiares e aos profissionais que a atendem, pois, ao expressar seus modos de sentir, pensar e agir no mundo social em que se encontra, ajudam os outros a melhor compreendê-la.

Dizer que uma criança autista não apresenta reação absolutamente nenhuma às outras pessoas é um equívoco. As crianças autistas manifestam tanta variação em talentos, inteligências, gostos e atrativos sociais quanto as crianças ‘normais’ (GRANDIN; SCARIANO, 2010, p. 20).

Com essa frase, Temple deixa a pista de que o/a professor/a precisa ter a visão de que existem muitos equívocos quando se fala sobre o autismo. Devido à dificuldade das crianças com autismo em comunicar-se, expressar-se e entender o confuso mundo que as cerca, muitos acreditam que elas não possuem sentimentos. No entanto, esse equívoco que Temple procura evidenciar em sua fala busca explicar que as crianças com autismo reagem ao mundo que as cerca. Em muitos momentos, elas parecerão distantes e desatentas às situações e atividades ofertadas, mas isso não significa que não estejam prestando atenção. Tudo é uma questão de intervenção socioeducativa, para afetar as crianças em seu modo de ser e estar no mundo, transformando-as, mobilizando sua atenção, ajudando-as a dar sentido/significado às coisas do mundo de forma processual e gradativa.

Em outros momentos, ficarão deveras interessadas, pois pode ser uma atividade que vá ao encontro de seus interesses. Por exemplo: em situações lúdicas realizadas em uma brinquedoteca universitária, observamos que as crianças com autismo, a seu modo, constituem vínculo socioafetivo com os/as professores/as que as acompanham individualmente, procurando auxiliá-las

nas atividades de seu interesse e na aproximação com os colegas. Nesse espaço, algumas delas mostram preferência em brincar sozinhas ou na companhia do adulto; outras já brincam com os colegas e participam de atividades dirigidas; algumas manifestam grande interesse por música, outras por atividades de correr, saltar, construir coisas. Da sua forma, todas manifestam variação em talentos, inteligências, gostos e atrativos sociais, como expressou Temple (CHICON; OLIVEIRA; SÁ; GAROZZI; COELHO, 2019; ARAÚJO; CHICON, 2020; OLIVEIRA; PADILHA, 2016; OLIVEIRA; VICTOR, 2018).

O/a professor/a pode mediar essas situações por meio da oferta de estímulos dos mais variados, desde atividades com música, esporte, artes manuais, movimentos, ginástica, atividades lúdicas no meio aquático, a arte de contar história, contos da literatura infantil, danças e folguedos, brincadeiras, entre outros. Nesse sentido, é importante dirigir nossas ações às crianças com autismo a partir de seus interesses. Objetivos: a) mapear o interesse das crianças com autismo; e b) investir na organização de atividades que possam contribuir para desenvolver essas áreas de interesse.

Voltamos a analisar outra citação que traz a fala de Temple:

Os incidentes de que me lembro contam uma história fascinante sobre como as crianças autistas percebem e reagem de forma incomum ao mundo estranho que as cerca – o mundo ao qual tentam desesperadamente impor alguma ordem (GRANDIN; SCARIANO, 2010, p. 21).

Nesse trecho, Temple procura nos fazer refletir sobre a tríade: dificuldades de interação, de comunicação e restrição de interesses e atividades, que acomete as crianças com autismo, levando-as a apresentar comportamentos sociais incomuns que a distanciam das outras pessoas e que, ao mesmo tempo, as tornam diferentes e incompreendidas. Por isso, Temple fala de um mundo ao qual tentam desesperadamente impor alguma ordem. Porém, sabemos, e Temple é um bom exemplo disso, que essas crianças precisam de ajuda para compreender a ordem das coisas no mundo.

Nesse sentido, a ação mediadora do/a professor/a é fundamental para proporcionar experiências educacionais sistematizadas e intencionais que as auxiliem em seu processo de ensino e de aprendizagem, contribuindo para que essas crianças com autismo se apropriem da cultura e, ao longo do processo, tenham

mais autonomia para fazer suas escolhas e guiar a sua própria vida (PENATIERI; CHICON; ARAÚJO, 2019; OLIVEIRA; VICTOR; CHICON, 2016).

Todas as experiências humanas são importantes. No caso da Educação Física, podemos, por meio do ensino das práticas corporais, ajudá-las a dar sentido/significado às suas ações no mundo, a compreender o mundo que habita, conforme expressou Temple em sua fala:

Embora eu entendesse tudo o que as pessoas diziam, minhas respostas eram limitadas. Eu tentava, mas na maior parte das vezes não saía nada [...]. No entanto havia ocasiões em que eu conseguia pronunciar palavras como gelo com toda clareza. Isso geralmente ocorria em momentos como no acidente de carro, quando a tensão foi mais forte do que a barreira que geralmente me impedia de falar (GRANDIN; SCARIANO, 2010, p. 24).

A pessoa com autismo é capaz, na maior parte das vezes, de compreender aquilo que dizem a ela, no entanto algo em seu interior dificulta e bloqueia a emissão de suas respostas. Esse é apenas um dos aspectos enigmáticos, frustrantes e desconcertantes do autismo infantil que tanto perturbam os adultos. As pessoas mais próximas, como os familiares, não sabem explicar por que às vezes ela consegue falar e outras vezes não.

Quanto a esse aspecto, é importante que o/a professor/a entenda essa característica e trabalhe no sentido de proporcionar um ambiente de ensino que: a) reconheça a diferença, fortaleça os vínculos, gerando confiança e segurança na relação; b) esclareça aos colegas não autistas sobre o comportamento autista, facilitando o encontro entre os pares; c) potencialize situações lúdicas na aula, tornando-a mais aberta às experiências de cada um; e d) dialogue com a criança com autismo, mesmo que ela não responda verbalmente, prestando atenção à linguagem corporal como: troca de olhares, gestos, expressão corporal, tensão e outros sinais (ARAÚJO; CHICON, 2020; CHICON; HUBER; ALBIAIS; SÁ; ESTEVÃO, 2016; MONTEIRO, 2020).

Nesse sentido, Temple continua a se manifestar: “Sou capaz de assistir as memórias como se fossem um filme projetado na tela da minha mente” (GRANDIN; SCARIANO, 2010, p. 25). Nessa citação, Temple aponta indícios de que muitas pessoas com autismo possuem uma boa capacidade de memória visual, permitindo-lhes acessar as coisas do mundo, objetos, fatos, acontecimentos pelas imagens.

Esse entendimento deixa pistas importantes no sentido de que o trabalho com imagens (como uso de fotografia, filmes, desenhos, artes, objetos concretos e brinquedos) pode potencializar sua comunicação e sua compreensão das coisas do mundo, inclusive a expressão de seus sentimentos. Logo, esse tipo de recurso pode ser usado pelo/a professor/a de Educação Física, como estratégia em suas aulas, para facilitar a apropriação do conhecimento pela criança com autismo. Por exemplo: utilizar, na orientação de uma atividade aos alunos, tanto a descrição verbal quanto a demonstração, o que, na visualização da tarefa, facilitaria o entendimento por parte da criança com autismo: “Parte das características originais de autista de Temple ainda estavam presentes, mas tinham sido redirecionadas, ou mesmo postas a bom uso” (GRANDIN; SCARIANO, 2010, p. 14).

O trecho destacado pelos autores nos remete a pensar na utilização das características do autismo a favor da pessoa com autismo. Por exemplo: fixações, preferências, sensibilidades, entre outras.

O/a professor/a pode utilizar esses aspectos para a realização de atividades destinadas ao desenvolvimento de suas diversas habilidades, compreendendo que não irá anular o autismo, mas sim reordená-lo e pôr suas características e ações a bom uso para a pessoa com autismo. Por exemplo: uma criança com autismo tem fixação por aspirador de pó. Podemos fazer uso desse interesse para explorar, em seu percurso educacional, como estratégia de ensino, a utilização do manual para aquisição da leitura e da escrita e/ou do próprio aparelho para montar e desmontar o motor. No caso da Educação Física, quando demonstram, por exemplo, interesse em saltos no trampolim, podemos usar esse recurso para ensinar a criança a jogar a bola um para o outro no final dos saltos, ou saltar e jogar a bola na cesta, variando suas experiências motoras, partindo de sua área de interesse (CHICON; OLIVEIRA; SIQUEIRA, 2020), conforme o exemplo abaixo citado por Temple:

Esse meu encolhimento ao toque, tão típico de crianças autistas, foi seguido nos anos seguintes por outros comportamentos típicos de autista: fixação em objetos que giravam, preferência por ficar sozinha, comportamento destrutivo, acessos de raiva, incapacidade de falar, sensibilidade a ruídos repentinos, aparente surdez e intenso interesse por odores (GRANDIN; SCARIANO, 2010, p. 26).

O encolhimento ao toque a que Temple se refere pode ser visto como um excesso de sensibilidade que provoca uma sensação de desespero e descontrole na criança. A preferência em ficar sozinha pode significar uma necessidade de se manter em controle e estimulada por seus próprios pensamentos, devido ao receio de que o contato com outras pessoas possa ser muito estimulante aos seus sentidos, pois algo a incentiva a escolher a reclusão ao contato com os outros. Os acessos de raiva e sensibilidade seriam os descontroles gerados por determinadas situações que fogem do seu entendimento ou que afetam seus sentidos pela hipersensibilidade e incapacidade de lidar da sua forma com os acontecimentos.

Todas as situações citadas podem e devem ser trabalhadas como atividades de socialização, que podem ser iniciadas com as brincadeiras infantis. O/a professor/a deve, aos poucos, ir persuadindo a criança a realizar atividades com os colegas, trabalhando em grupo, aumentando gradativamente as possibilidades de conexão, interatividade, comunicação e compartilhamento de brincadeiras. A fixação da criança com autismo em determinados objetos, atividades e brincadeiras imaginativas criadas pode ser trazida para um contexto mais coletivo e sociável, partindo de seu interesse, como os giros e balanços, a fixação em super-heróis, dinossauros, carrinhos, entre outras opções que identificarmos.

Logo, podemos dizer que, para superar ou minimizar esse comportamento de distanciamento comum às crianças com autismo em relação aos colegas, é necessário que o/a professor/a de Educação Física invista em momentos, situações, brincadeiras, jogos e atividades que promovam o encontro com as outras crianças, pois só participando ativamente do meio social poderá desenvolver respostas adequadas a esse contexto. “Essa reação exagerada ou insuficiente a estímulos externos [diz Temple] pode dever-se à incapacidade que a criança autista tem de integrar os estímulos sensoriais que recebe, a fim de escolher a qual dará sua atenção” (GRANDIN; SCARIANO, 2010, p. 30).

Uma pessoa com autismo possui dificuldades em lidar com diversos estímulos simultâneos. Esse é, muitas vezes, um dos precursores dos ditos “acessos de raiva” ou popularmente “pirraças”. O mundo que a cerca é dotado de estímulos diversos e simultâneos advindos dos mais diversos lugares. Nós, pessoas não autistas, somos, em nossa maioria, capazes de lidar com tais estímulos simultâneos ou aguardar cessar um para iniciar outro. Uma pessoa com autismo apresenta dificuldade em lidar com muitos estímulos ao mesmo

tempo, não sabendo eleger aquele ao qual dará sua atenção específica. Temple sempre afirma que, mesmo no seu caso, com décadas de aprimoramento, acompanhamento e transformações, ainda tem dificuldade de lidar com vários estímulos ao mesmo tempo, mas tenta sempre manter a calma.

Em situações assim, o/a professor/a tem a possibilidade de mediar os estímulos oferecidos nas atividades para que a pessoa com autismo possa começar em etapas a compreender e a destinar sua atenção a algum estímulo específico, para que possa se sentir mais confortável em seu percurso de aprendizagem, como Temple nos alerta: “Até ela se sentir segura em seu meio, conhecendo seus limites e sentindo-se aceita e realmente querida, costuma ter um comportamento bizarro” (GRANDIN; SCARIANO, 2010, p. 54).

Esse trecho refere-se à importância de se constituir um ambiente acolhedor, onde a criança com autismo seja aceita com suas particularidades e respeitada em seus modos de sentir, pensar e agir, pois, do contrário, seus comportamentos poderão ser mal interpretados e ela ridicularizada pelas outras pessoas, adultos e colegas, gerando um ambiente de opressão que nada interessa ao desenvolvimento humano.

Considerações finais

Tendo como objetivos compreender o autismo pela ótica de uma pessoa com autismo e apresentar pistas que possam subsidiar os professores de Educação Física no desempenho de sua função, trabalhamos, neste estudo, com a leitura e análise da obra *Uma menina estranha: autobiografia de uma autista*, de autoria de Grandin e Scariano (2010).

Da leitura e reflexão crítica da obra citada, identificamos indícios/pistas que nos ajudaram a melhor compreender as características do autismo, narradas na ótica de uma pessoa com autismo. Pela expressão de Temple, coube-nos salientar que, para ela, o autismo é muito mais que um rótulo: é parte de sua identidade que a torna quem realmente é, com suas particularidades, seus pensamentos, suas sensações e formas de sentir e experimentar o mundo e jamais será anulado por completo.

Temple deixa transparecer, em suas narrativas, que o autismo, assim como qualquer outra condição ou acometimento ao qual o indivíduo é exposto, traz limitações, possibilidades e desafios, demarcando que as caracte-

rísticas comportamentais e funcionais do autismo não são cristalizadas, mas podem ser transformadas ao longo do desenvolvimento em consequência da estimulação e participação ativa no meio social concreto.

Em sua autorreflexão, Temple aponta que os estímulos simultâneos podem ser causa de três atitudes das crianças com autismo: a primeira e mais comum atitude seriam os acessos de raiva, gritos e demais impulsos, comportamentos considerados por aqueles que as cercam como “malcriações” ou “pirraças”; outra atitude seria a “surdez” aparente, ou seja, a aparente inatividade às perguntas, sons ou toques, como se não os enxergasse ou escutasse; e a terceira seria o autoestímulo (por meio de movimentos repetitivos, como os giros e/ou a automutilação) como uma procura por estabilizar suas emoções e sensações.

Por fim, Temple demarca a importância da fixação para o desenvolvimento da criança com autismo, entendendo-a de modo simples, como o interesse exagerado em determinado objeto especificamente. Descreve que as fixações podem ser boas por mais que ocorram, algumas vezes, situações desagradáveis, por exemplo, fixação na dor e na automutilação. Compreende que as fixações não devem ser totalmente extirpadas, mas sim observadas com atenção, acompanhadas, estudadas e bem direcionadas a finalidades úteis, construtivas. Uma fixação é um interesse externo, como a atenção voltada para aspiradores, rádios, mapas, comerciais de TV etc. Por exemplo: as fixações podem ser orientadas para o estudo. Se uma criança for fixada em aspiradores, deve-se usar o folheto de instruções do aspirador para ensiná-la a ler.

Da análise e interpretação dos trechos destacados e citados da obra em estudo (GRANDIN; SCARIANO, 2010), encontramos algumas pistas e indícios que podem subsidiar o professor de Educação Física no exercício de sua função social com a presença de alunos com autismo, dentre as quais indicamos:

- a. as fixações e obsessões dos alunos com autismo podem ser orientadas para finalidades úteis, como seu aprendizado e interação social. Por exemplo: o interesse do aluno por saltos no trampolim — propor essa atividade para que eles interajam com outros colegas ou solicitar que realizem variações de movimentos, como saltos sobre obstáculos etc.;
- b. a percepção de que o/a professor/a tem papel fundamental em sua ação mediadora com as pessoas com autismo, desde que acredite no potencial humano e invista esforços para encontrar os meios mais adequados ao

seu aprendizado e desenvolvimento, marcando sua conduta pelo acolhimento, compreensão e aceitação da diferença;

- c. a integração do trabalho dos profissionais de Educação Física com os familiares;
- d. o reconhecimento de que, em muitos momentos, as crianças, jovens e adultos com autismo parecerão distantes e desatentas às situações e atividades ofertadas, mas isso não significa que não estejam prestando atenção, pois tudo é uma questão de intervenção socioeducativa para afetá-los em seu modo de ser e estar no mundo, transformando-os, mobilizando sua atenção, ajudando-os a dar sentido/significado às coisas do mundo, de forma processual e gradativa. Assim sendo, o/a professor/a pode mediar essas situações por meio da oferta de estímulos dos mais variados, desde atividades com música, esporte, artes manuais, movimentos, ginástica, atividades lúdicas no meio aquático, a arte de contar história, contos da literatura infantil, danças e folguedos, brincadeiras, entre outros;
- e. o comportamento de distanciamento comum às pessoas com autismo em relação aos colegas pode ser minimizado pela ação mediadora do/a professor/a, ao investir em momentos, situações, brincadeiras, jogos e atividades que promovam o encontro com os outros, pois só participando ativamente do meio social essas pessoas poderão desenvolver respostas adequadas a esse contexto;
- f. a ideia de que as pessoas com autismo precisam impor uma ordem ao mundo em que habitam remete à possibilidade da ação mediadora do/a professor/a para proporcionar experiências educacionais sistematizadas e intencionais que as auxiliem em seu processo de ensino e de aprendizagem, contribuindo para que se apropriem da cultura e, ao longo do processo, tenham mais autonomia para fazer suas escolhas e guiar a sua vida.

Na análise do texto de sua autobiografia, portanto, Temple demonstrou que existe esperança para a criança com autismo, ao salientar que o carinho profundo e constante, a compreensão, a aceitação, as expectativas no grau apropriado e o apoio e estímulo para o que ela tem de melhor podem fornecer uma base a partir da qual ela pode crescer e desenvolver seu potencial.

Referências

- ARAÚJO, Fabiana Zanol; CHICON, José Francisco. **Educação física e inclusão**: aspectos relacionais da criança com autismo na brincadeira. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2020. (Série Desenvolvimento Humano e Práticas Inclusivas).
- BAIO, Jon *et al.* Prevalence of autism spectrum disorder among children aged 8 years: autism and developmental disabilities monitoring network, 11 Sites, United States, 2014. **Morbidity and Mortality Weekly Report** (MMWR), v. 67, n. 6, p. 1-28, 2018. Disponível em: <https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/67/ss/pdfs/ss6706a1-H.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2020.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo Escolar 2018**. Brasília: INEP, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>. Acesso em: 22 mai. 2019.
- BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília: Diário Oficial da União, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12764.htm. Acesso em: 24 mai. 2020.
- CHICON, José Francisco; PETERLE, Ludmila Lima; SANTANA, Monique Adna Gaudino. Formação, educação física e inclusão: um estudo em periódicos. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 36, n. 2, p. S830-S845, abr./jun. 2014. Disponível em: <http://oldarchive.rbceonline.org.br/index.php/RBCE/article/view/2172#:~:text=Define%20para%20o%20estudo%20cinco%20peri%C3%B3dicos%20com%20reconhecimento,de%20an%C3%A1lise%3A%20autores%2C%20forma%C3%A7%C3%A3o%20inicial%20e%20forma%C3%A7%C3%A3o%20continuada>. Acesso em: 11 jun. 2023.
- CHICON, José Francisco; HUBER, Leilane Lauer; ALBIAIS, Tais Rodrigues Madergan; SÀ, Maria das Graças Carvalho Silva de; ESTEVÃO, Adriana. Educação física e inclusão: a mediação pedagógica do professor na brinquedoteca. **Movimento** (UFRGS Impresso), v. 22, n. 1, p. 279-292, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/56302>. Acesso em: 15 jul. 2020.
- CHICON, José Francisco; OLIVEIRA, Ivone Martins de; SÀ, Maria das Graças Carvalho Silva de; GAROZZI, Gabriel Vighini; COELHO, Marcos Ferreira. Brincando e aprendendo: aspectos relacionais da criança com autismo. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 41, n. 2, p. 169-175, abr./jun. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2018.01.017>. Acesso em: 12 jul. 2020.

- CHICON, José Francisco; OLIVEIRA, Ivone Martins de; SIQUEIRA, Mônica Frigini. O movimento e a emergência do jogo de papéis na criança com autismo. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 26, e26021, p. 1-15, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/88931>. Acesso em: 10 abr. 2020.
- COSMO, Jolimar. A formação do professor de educação física na perspectiva da inclusão: um estudo nos anais do Conbrace/Conice. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 36, n. 2, sup., p. S859-S876, abr./jun. 2014. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/2174#:~:text=Pesquisa%20bibliogr%C3%A1fica%20tendo%20por%20objetivo%20investigar%20e%20analisar%2C,da%20inclus%C3%A3o%2C%20no%20per%C3%ADodo%20de%202000%20a%202010>. Acesso em: 11 jul. 2023.
- GARNER, Dwight; SEHGAL, Parul; SZALAI, Jennifer. Behind the Scenes of Choosing the Best Memoirs. **The New York Times**, 2019. Disponível em: <https://www.nytimes.com/2019/06/26/books/choosing-best-50-memoirs-since-1969.html>. Acesso em: 06 ago. 2020.
- GAROZZI, Gabriel Vighini; CHICON, José Francisco. **Educação física escolar: inclusão da criança com autismo na aula**. Campos dos Goytacazes: Encontro-grafia, 2021. (Série Desenvolvimento Humano e Práticas Inclusivas).
- GRANDIN, Temple; PANEK, Richard. **O cérebro autista: pensando através do espectro**. 9. ed. Rio de Janeiro: Record, 2018.
- GRANDIN, Temple; SCARIANO, Margareth M. **Uma menina estranha: autobiografia de uma autista**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- MAZZOTTA, Marcos José da Silveira; D'ANTINO, Maria Eloísa Famá. Inclusão social de pessoas com deficiência e necessidades educacionais especiais: cultura, educação e lazer. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 377-389, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/mKFs9J9rSbZ-Z5hr65TFsS5H/#>. Acesso em: 11 jul. 2023.
- MONTEIRO, Emilene Gomes. **A criança com autismo, a afetividade e a brinquedoteca**. 2020. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2020.
- OLIVEIRA, Ivone Martins de; PADILHA, Anna Maria Lunardi. Crianças com autismo na brinquedoteca: modos de interação e de inserção nas práticas sociais. **Comunicações**, Piracicaba, v. 23, n. 3, p. 185-202, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v23nespp185-202>. Acesso em: 20 abr. 2020.

- OLIVEIRA, Ivone Martins de; VICTOR, Sonia Lopes. A criança com autismo na brinquedoteca: percursos de interação e linguagem. **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, RS, v. 31, n. 62, p. 1-15, jul./set. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/29281>. Acesso em: 20 abr. 2020.
- OLIVEIRA, Ivone Martins de; VICTOR, Sonia Lopes; CHICON, José Francisco. Montando um quebra-cabeça: a criança com autismo, o brinquedo e o outro. **Revista Cocar**, v. 10, p. 73-96, 2016. Disponível em: <https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/965>. Acesso em: 12 mar. 2019.
- PENATIERY, Talita Brasileiro Vaz; CHICON, José Francisco; ARAÚJO, Fabiana Zanol. A intervenção educativa na brincadeira da criança com autismo. **Revista Educação Especial em Debate**, Vitória, ES, v. 4, n. 8, p. 22-37, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/reed/article/view/28528>. Acesso em: 10 abr. 2020.
- SALLES, Flaviane Lopes Siqueira; CHICON, José Francisco. **A mediação pedagógica do professor no brincar da criança com autismo**. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2020. (Série Desenvolvimento Humano e Práticas Inclusivas).
- SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- SIQUEIRA, Mônica Frigini; CHICON, José Francisco. **Educação física, autismo e inclusão: ressignificando a prática pedagógica**. Várzea Paulista: Fontoura, 2020. *E-book*.
- TEMPLE GRANDIN**. [Filme-Vídeo]. Direção: Mick Jackson. USA: 2010. (103min).
- TONIN, Flávia. O Brasil no mundo de Temple. Plant Positivo: a viagem pelo país da mulher autista que está mudando conceitos na pecuária. **Plant Project**, 2018. Disponível em: <http://plantproject.com.br/novo/2018/09/agribusiness-positivo-pecuaria-o-brasil-no-mundo-de-temple-grandin/>. Acesso em: 02 ago. 2019.

2. Ações pedagógicas na orientação dos familiares para atuar na mediação da brincadeira das crianças com autismo na pandemia

José Francisco Chicon¹

Flaviane Lopes Siqueira Salles²

Maria das Graças Carvalho Silva de Sá³

Fabiana Zanol Araújo⁴

Gabriela de Vilhena Muraca⁵

DOI: 10.52695/978-65-5456-039-9.2

-
- 1 Professor doutor do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).
 - 2 Professora de Educação Física da rede de ensino da Prefeitura Municipal de Cariacica e Viana, ES. Doutoranda em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).
 - 3 Professora doutora do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).
 - 4 Professora de Educação Física da rede de ensino da Prefeitura Municipal de Vitória, ES. Doutoranda em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).
 - 5 Professora de Educação Física e pesquisadora do Laboratório de Educação Física Adaptada do Centro de Educação Física e Desportos (LAEFA/CEFD/UFES).

Considerações iniciais

Uma partícula microscópica, invisível ao olho humano, conseguiu, em pouco tempo, ser disseminada pelos cinco continentes mundiais. Parece o enredo de um filme, mas não é. Um vírus, conhecido como Coronavírus (Covid-19),⁶ passou a provocar situações inusitadas, colocando milhões de pessoas em isolamento social por todo o mundo na tentativa de diminuir o contágio. A situação pandêmica chegou a ser comparada com registros de guerras mundiais pelo grande número de óbitos causados. A orientação dada pelo Ministério da Saúde passa a ser, então, a diminuição da interação social.

Em 30 de janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2022) declarou o surto da doença causada pelo novo Coronavírus como uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional — o mais alto nível de alerta da Organização, conforme previsto no Regulamento Sanitário Internacional. Em março de 2020, a Covid-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia, o que obrigou diversos setores a se adequarem às exigências governamentais para evitar a propagação do vírus. Com isso, as atividades comerciais foram fechadas e as atividades presenciais em escolas e universidades foram suspensas (BRASIL, 2020).

Assim, as famílias do mundo inteiro tiveram que se reorganizar e seguir medidas sanitárias como: manter isolamento social, lavar as mãos com água e sabão ou usar álcool gel a 70% e fazer uso de máscara, um modo de prevenção contra o coronavírus, até que todos estejam vacinados. Para a educação, a proposta era pensar novos projetos de interação on-line para os estudantes de todo o país na tentativa de manter o vínculo e colaborar com o processo de aprendizagem e de desenvolvimento durante a pandemia.

Frente a esse cenário avassalador, o Laboratório de Educação Física Adaptada do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (LAEFA-CEFD-UFES) suspendeu suas atividades ofertadas por meio do projeto de extensão *Brinquedoteca: aprender brincando*. Esse projeto, que oferecia aos estudantes, presencialmente, um espaço de intervenção pedagógica, formação profissional e pesquisa, atendendo a crianças

6 A Covid-19 é definida pela Organização Mundial de Saúde (OMS, 2022) como uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves.

com e sem deficiência/autismo⁷ em processo de inclusão, passou a seguir as recomendações de isolamento e distanciamento social repassadas pela OMS, Ministério da Saúde e UFES, suspendendo todas as atividades presenciais desenvolvidas no laboratório.

Assim, com essa medida preventiva, a equipe de trabalho, composta por um professor coordenador, uma professora gestora do projeto, quatro professoras colaboradoras externas e quatro bolsistas (acadêmicos do Curso de Educação Física), buscou novas formas de atendimento. Responsáveis por estimular e provocar momentos lúdicos presenciais para essa população, no mesmo espaço-tempo de interação (sala da brinquedoteca e sala de ginástica), esses profissionais foram desafiados a encontrar outras formas de aproximação com as famílias das crianças atendidas, utilizando agora os meios tecnológicos, com o objetivo de dar continuidade ao projeto de extensão.

Entretanto, sabemos que algumas tecnologias acabam por excluir uma considerável parcela da sociedade, seja pela falta de condições financeiras para adquirir os equipamentos necessários, seja pela precariedade do sinal de internet na região onde vive, seja por desconhecimento no uso da tecnologia. Como nos revela Vigotski (2007), o desenvolvimento humano está intrinsecamente ligado às relações que estabelecemos com o meio social.

Esse desafio tornou-se ainda maior, pensando no atendimento às crianças com autismo que, por suas condições peculiares — dificuldade de comunicação, de interação social e restrição de interesses e de atividades — precisavam de uma mediação constante no desenvolvimento do brincar. Autores, como Chiote (2011), Salles e Chicon (2020), Araújo e Chicon (2020), Siqueira e Chicon (2016), relatam que as diferenças apresentadas pela criança com autismo são muitas vezes consideradas como impeditivas do brincar com o outro e, com isso, ela acaba sendo privada de um desenvolvimento cultural mais amplo.

Nesse sentido, cabe evidenciar que, no modo presencial, neste projeto de extensão, foram realizadas duas propostas pedagógicas de ensino: brincando e aprendendo na brinquedoteca (sala da brinquedoteca) e brincando e aprendendo

7 Dizemos crianças com deficiência/autismo, porque, no grupo dos participantes, temos, além das 19 crianças com autismo, uma criança com síndrome de Down, mesmo entendendo que, pela Lei nº. 12.764, de 27 de dezembro de 2012, pessoas com autismo são consideradas com deficiência. O objetivo é dar maior clareza aos participantes do estudo e abrangência às nossas reflexões.

com a ginástica (sala de ginástica artística). Essas propostas foram desenvolvidas por 60 crianças de ambos os sexos, com idades entre três e seis anos, 40 do Centro de Educação Infantil Criarte UFES (CEI) — grupos de 4 e 5 anos — e 20 com deficiência/autismo, oriundas do Centro de Atenção Psicossocial Infantojuvenil de Vitória e Serra (CAPSI), Associação dos Amigos dos Autistas do Espírito Santo (AMAES) e da comunidade.

Essas crianças eram atendidas pela equipe de trabalho e mais 16 acadêmicos do Curso de Educação Física, da seguinte forma: o grupo de quatro anos do CEI era dividido em duas turmas de dez: uma era dirigida para a proposta pedagógica na brinquedoteca e a outra para a proposta da ginástica. Nessas turmas, eram incluídas cinco crianças com autismo em cada uma, compondo duas turmas de 15 alunos. Os encontros eram realizados todas as segundas-feiras, das 14 às 15 horas. No caso das crianças do grupo de cinco anos do CEI, o processo era o mesmo, com os encontros acontecendo todas as quintas-feiras, das 14 às 15 horas. O planejamento e avaliação das aulas ocorria sempre das 15 às 17h, após o momento de atendimento às crianças.

As sessões lúdicas na brinquedoteca eram organizadas com as crianças que eram recebidas pelos professores/brinquedistas,⁸ tendo um momento de conversa inicial, atividade dirigida, escolha por interesse de brinquedos e brincadeiras, arrumação dos brinquedos nas prateleiras e roda de conversa para avaliar o realizado. Na sala de ginástica, a sessão lúdica era organizada com a recepção das crianças, conversa inicial, atividade dirigida e conversa final de avaliação das práticas.

As crianças com deficiência/autismo eram sempre acompanhadas na realização das atividades por um brinquedista indicado para cada uma, que atuava compartilhando a brincadeira, incentivando, orientando, atendendo a seus interesses e necessidades individuais e coletivas. Os familiares ficavam sentados no corredor durante o tempo do atendimento, aguardando as crianças.

No entanto, com a suspensão dos encontros presenciais, em março de 2020, em razão da disseminação da Covid-19 e adoção pela equipe de trabalho do modelo de ensino-aprendizagem remoto temporário e emergencial

8 De acordo com Cunha (2001), brinquedistas são aqueles que atuam compartilhando, estimulando e enriquecendo a brincadeira da criança em um ambiente de brinquedoteca.

(EARTE)⁹ no atendimento às crianças com e sem deficiência/autismo no projeto de extensão, as crianças, antes orientadas em suas brincadeiras pelos professores e acadêmicos do Curso de Educação Física, nesse novo modelo, passaram a ser atendidas em suas brincadeiras pelos familiares em casa. Então perguntamos: quais foram as ações pedagógicas organizadas pela equipe de trabalho do LAEFA no modelo EARTE para orientar os familiares a atuar no papel de brinquedistas na mediação das brincadeiras com as crianças com autismos em casa? Quais fundamentos teóricos eleger para subsidiar os familiares a compreender a importância do brincar no desenvolvimento infantil e o papel de brinquedista na mediação das atividades com as crianças em casa?

Frente a essa situação-problema, este capítulo tem por objetivo analisar as ações pedagógicas organizadas pela equipe de trabalho do LAEFA no modelo EARTE, relacionadas à orientação dos familiares para atuar no papel de brinquedistas na mediação da brincadeira das crianças com autismo em casa. Para fins de delimitação, para este estudo, trabalhamos somente com as informações referentes ao acompanhamento do trabalho desenvolvido com os familiares das crianças com deficiência/autismo.

Metodologia

O estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa descritiva e exploratória, tendo em vista que potencializa uma relação mais próxima do pesquisador com o cotidiano e as experiências vividas pelos familiares das crianças com deficiência/autismo durante as ações pedagógicas desenvolvidas no processo de ensino e de aprendizagem. A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, aspirações, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2001).

9 A proposta pedagógica referente ao EARTE será apresentada mais adiante, no momento de análise e discussão das informações produzidas.

Os participantes do estudo

Os participantes do estudo foram os integrantes da equipe de trabalho, composta por um professor coordenador, uma professora gestora, quatro professoras colaboradoras externas, quatro acadêmicos do Curso de Educação Física, que planejavam, executavam e avaliavam o EARTE. Além dos integrantes da equipe de trabalho, foram participantes neste estudo 20 familiares (com idades entre 25 e 55 anos) e seus/suas filhos/as (com idades entre 3 e 6 anos) matriculados/as no projeto — 19 com autismo e 1 com síndrome de Down. Por razão de delimitação, as crianças do CEI Criarte UFES e seus familiares, mesmo integrando o processo de intervenção pedagógica, não foram incluídos no estudo. Cabe informar que todos os cuidados éticos referentes à pesquisa com seres humanos foram tomados e os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

A organização pedagógica para o ensino-aprendizagem remoto das crianças com autismo em casa

A equipe de trabalho do LAEFA, ao adotar o EARTE, criou um grupo no aplicativo de mensagens WhatsApp, com o objetivo de manter a relação e comunicação com os familiares das crianças com deficiência/autismo matriculadas no projeto. A partir dessa iniciativa, videoaulas foram planejadas e produzidas para serem postadas todas as terças-feiras, entre 8 e 18 horas, aos familiares nesse aplicativo e na página do Facebook do LAEFA, de modo que eles as desenvolvessem com seus/suas filhos/as em casa, registrando-as por imagens (fotos e vídeos curtos) e postando de volta no grupo do WhatsApp, como forma de socialização, troca de experiência e feedback da mediação realizada.

As videoaulas seguiam os objetivos propostos no plano de ensino do ano de 2020, tendo como base os componentes curriculares ginástica geral e esportes com bola. Como estratégia de ensino, foi utilizada a técnica de ginástica historiada acompanhada de filmes, músicas, histórias infantis, desenhos e outros, a fim de despertar o imaginário das crianças. Por exemplo, o desenho do Pocoyo e seus amigos.¹⁰ Iniciava-se a contação da história, levando as crianças ao ima-

10 Originalmente exibido na Espanha, Pocoyo é uma série de desenhos animados pré-escolares sobre um menino que se veste de azul e está cheio de curiosidade. Criada por Luis Gallego, David Cantolla e Guillermo Garcia, a série incentiva os espectadores a reconhecer as situações em que Pocoyo está e o que está acontecendo com ele ou ao seu redor.

ginário passando por estações — locais com atividades organizadas para elas realizarem, fazendo a repetição dos movimentos por duas ou três vezes.

Na história, Pocoyo e sua turma estavam no planeta do bichinho verde e queriam retornar para o planeta Terra, mas, ao entrar no foguete para decolar, perceberam que ele estava sem energia. Para conseguir os pregadores de energia para abastecer o foguete, precisavam realizar três tarefas — pular três vezes no mesmo lugar, arremessar a bola de jornal dentro do cesto e rebater a bola de soprar três vezes consecutivas sem deixá-la cair.

Assim, após realizar essas brincadeiras, a criança recebe os três pregadores de energia e deve fixá-los no foguete (caixa de papelão decorada), entrar no foguete e decolar (a caixa é puxada pelo adulto) em direção à Terra. Após a realização da brincadeira, a criança é orientada ao momento festivo, quando um videoclipe é ligado e uma música infantil é apresentada para ela ouvir, se movimentar¹¹ e festejar o realizado.

Produção das informações

As informações foram produzidas pelos seguintes instrumentos e procedimentos:

- a. videoaulas e vídeo-orientações produzidas pela equipe de trabalho e enviadas aos familiares pelo grupo de WhatsApp e Facebook, com retorno (feedback) dos familiares na forma de comentários e vídeos curtos de até dois minutos referentes às brincadeiras realizadas pelas crianças em casa, postados no aplicativo da rede social WhatsApp;
- b. registros em diário de campo das reuniões de planejamento coletivo-colaborativo, que ocorriam todas as terças-feiras, das 14 às 17 horas, e do grupo de estudos que aconteciam quinzenalmente, às quintas-feiras, das 14 às 17 horas, com todos os integrantes da equipe de trabalho;
- c. grupo focal, com a participação de quatro familiares de crianças com autismo, que demonstraram, durante o processo de intervenção pedagógica, mais envolvimento na realização das brincadeiras encaminhadas, registrando comentários no grupo social, postagem de vídeos

11 Agir com intencionalidade.

e fotos das atividades realizadas com os/as filhos/as em casa. O grupo focal foi utilizado para avaliar o processo de interação das famílias com a proposta pedagógica do EARTE, por meio de uma reunião virtual pelo aplicativo Google Meet, no dia 4 de novembro de 2020, das 14 às 16 horas. A reunião foi gravada com autorização dos participantes.

Segundo Gondim (2003), a marca registrada do grupo focal é a utilização explícita da interação grupal para produzir dados e insights que seriam menos acessíveis sem a realização em grupo. A principal vantagem do grupo focal é a oportunidade de observar uma grande quantidade de interação a respeito de um tema em um período de tempo limitado. No grupo focal, não se busca o consenso, e sim a pluralidade de ideias. Assim, a ênfase está na interação dentro do grupo, baseada em tópicos oferecidos pelo pesquisador, que assume o papel de moderador.

A matriz teórica utilizada para análise dos dados apoia-se na abordagem histórico-cultural de Vigotski e colaboradores, que tem orientado nosso modo de compreender o desenvolvimento humano.

Análise das ações pedagógicas relacionadas à orientação dos familiares para atuar na mediação da brincadeira das crianças com autismo em casa

Considerando as especificidades da criança com autismo, a mudança repentina de rotina, a quebra do vínculo com professores, terapeutas e outros membros da família, além da longa permanência em casa, trouxeram vários desafios para seus familiares, inclusive para promover a brincadeira. Houve manifestação de angústia, a necessidade de diversificar as experiências interacionais na busca por uma rotina positiva, gerando alguma estabilidade frente a esse cenário de muitas mudanças e momentos de desregulação.

Com o objetivo de dar continuidade ao atendimento aos beneficiários no projeto de extensão e de minimizar os prováveis efeitos causados pela interrupção da rotina de interatividade das crianças no LAEFA, a equipe de trabalho passou a reorganizar os encontros presenciais, ofertados por meio de videoaulas, adotando, assim, o EARTE. A proposta é que as famílias, ao se apropriarem das videoaulas e utilizarem materiais disponíveis no espaço-tempo possível a elas, promovessem a brincadeira em casa.

Para a perspectiva histórico-cultural, a brincadeira não ocorre de modo espontâneo. “Seu desenvolvimento depende da mediação do adulto com a criança, pois, o que motiva a criança a desenvolver a brincadeira se encontra fora dela” (SALLES; CHICON, 2020, p. 43). Nesse sentido, os familiares precisavam compreender a importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil, assumindo, então, o papel de brinquedistas, organizando, compartilhando e incentivando a participação dos/as filhos/as no ato de brincar.

O brinquedista tem o papel de acompanhar a criança ao brincar e precisa estar ciente de que a brincadeira infantil constitui uma situação social na qual, ao mesmo tempo em que há representação e exploração de diversas situações sociais, há formas de relacionamento interpessoal das crianças entre si ou entre elas e um adulto. Essas formas também se sujeitam a modelos, a regulações, nas quais também estão presentes sentimentos, como desejos, satisfações, alegria, frustrações, medos etc. (CUNHA, 2001; SALLES; CHICON, 2020).

As videoaulas, para execução das brincadeiras, eram enviadas tanto pelo aplicativo Whatsapp quanto pelo Facebook, para facilitar o acesso de todos ao conteúdo proposto. Em seguida, era solicitado aos familiares que, ao reproduzirem com as crianças a brincadeira em casa, registrassem, por meio de vídeos curtos (de até dois minutos) e fotos, esse momento e, logo após, postassem no grupo do Whatsapp destinado a eles, para que a equipe de trabalho acompanhasse o desenvolvimento das brincadeiras e potencializasse a ação mediadora deles com os pequenos:

[...] preparamos tudo um dia antes, assistimos às aulas com ele [filho com autismo], depois separamos o material e só no outro dia é que vamos tentar realizar a brincadeira. Tem hora que tem que ver o vídeo novamente. Dá um pouco de trabalho, mas vale a pena. Tentamos gravar tudo, mas nem sempre sai como gostaríamos (RENATA,¹² mãe, 04/11/2020).

Para a execução das brincadeiras propostas nas videoaulas, os familiares deviam assumir o papel de brinquedistas, proporcionando à criança o momento lúdico que estava sendo proposto na aula. Todo material utilizado na brincadeira era produzido pela família com antecedência e cada uma ressignificava esse

12 Todos os nomes utilizados no corpo do texto são fictícios.

momento a seu modo e no seu tempo. Os recursos materiais eram adaptados de acordo com a realidade de cada família, de modo que, muitas vezes, a bola de soprar era substituída pela sacola plástica de supermercado, mas o processo de brincar não era interrompido, indicando que o mais importante nesse momento era a alegria, a diversão e as diversas possibilidades da brincadeira.

Martins (2009) afirma que o brincar da criança de desenvolvimento típico acontece de forma espontânea, principalmente nas situações interativas com os adultos e/ou outras crianças. Entretanto, isso não ocorre com as crianças com autismo que, na maioria das vezes, necessitam de uma mediação mais pontual e até individualizada por parte de um adulto. Ainda segundo a autora, é o que desestimula os familiares, que acabam por investir menos nas possibilidades do brincar.

Ao analisar alguns episódios de brincadeiras postados pelos familiares no grupo de WhatsApp, observamos, em alguns casos, que, em vez de o familiar incentivar e auxiliar a criança em sua dificuldade para realizar determinada ação na brincadeira, ele se adiantava e fazia a atividade pela criança, tirando a chance de ela aprender. Em outros casos, havia uma dificuldade do familiar em realizar a mediação da brincadeira com a criança de forma lúdica, não valorizando o processo de brincar, cobrando resultados, tornando a atividade enfadonha para o pequeno. É bem possível que esse comportamento observado na atitude de alguns familiares na orientação da atividade lúdica ocorra pelo fato de não compreenderem a importância e a viabilidade da brincadeira para o aprendizado e desenvolvimento da criança com autismo.

O comportamento de rigidez, a ausência de espontaneidade no brincar e até mesmo a ausência da fala articulada, atitudes identificadas em algumas crianças com autismo, também se tornam um aspecto que pode favorecer a ansiedade do familiar em executar a brincadeira no lugar da criança. Portanto, é importante ressaltar que, agindo dessa forma, o adulto não contribui para o desenvolvimento da criança; pelo contrário, tolhe sua experiência relacional e lúdica com o meio social.

Bagarollo (2005) nos aponta que as ações da criança com autismo são percebidas como movimento e manipulação sem sentidos para as mães e pessoas mais próximas, que acabam deixando de significá-las. Como resultado, visualizamos um brincar limitado e empobrecido, já que as possíveis transformações e ampliações não são incentivadas, gerando, assim, um círculo vicioso em que

o diagnóstico aponta para os limites e a falta de estímulos leva à estagnação do nível de desenvolvimento da criança.

Entretanto, alguns pesquisadores (ARAÚJO; CHICON, 2020; OLIVEIRA; VICTOR; CHICON, 2016; SALLES; CHICON, 2020; CHIOTE, 2011) afirmam que, ao brincar, a criança com autismo amplia suas relações com o outro e com os objetos, conseqüentemente, as brincadeiras alargam sua maneira de sentir, pensar e agir no contexto social onde esta inserida. A equipe de trabalho compreendia bem toda essa importância, mas os familiares ainda não. Com isso, foi necessário buscar ações no sentido de orientá-los para atuar na mediação da brincadeira dos pequenos em casa.

Ação do professor coordenador no grupo de WhatsApp com os familiares

O grupo no WhatsApp foi criado com a finalidade exclusiva de estabelecer o diálogo entre os familiares das crianças com deficiência/autismo matriculadas no projeto¹³ e a equipe de trabalho do LAEFA, para manter a continuidade da proposta pedagógica. Dessa forma, a orientação era que postassem somente informações produzidas voltadas para o projeto, evitando, assim, a poluição do ambiente virtual com comunicação que desviasse o foco do trabalho, por exemplo: mensagens sobre receitas culinárias etc.

Para não sobrecarregar o grupo do WhatsApp com muitas informações e manter uma interlocução segura, cuidadosa e sensível entre os familiares e a equipe de trabalho, somente o professor coordenador atuava em emitir Feedbacks às postagens realizadas pelos familiares.

Com isso, após a realização das atividades em casa, as famílias postavam no grupo do WhatsApp fotos e vídeos executando a brincadeira e o coordenador respondia individualmente, apontando nos comentários as potencialidades identificadas e as possibilidades de avanço, como podemos verificar em um trecho dessa orientação:

13 Os familiares das crianças do Centro de Educação Infantil Criarte UFES recebiam as videoaulas e vídeo-orientações pelo e-mail pessoal e eram acompanhados somente por meio de uma reunião quadrimestral, de forma remota, pela plataforma do Google Meet.

Raquel e Maycon, boa tarde. Antes de tudo, quero parabenizar vocês dois pela organização, execução e postagem das brincadeiras. A foto do Maicon na casinha ficou linda. Uma pena que não gravou ele rebatendo a bola de soprar e a música. Deve ter ficado muito bacana. Que bola difícil de entrar na caixa! Teve que insistir. Essa posição para bater na bola e direcioná-la ao alvo é bem difícil. Quando tiver difícil para a criança realizar a brincadeira, mesmo com ajuda, vocês podem escolher uma outra posição mais fácil para a execução. O importante é ela se divertir. Construir a casinha de papel, depois construir uma casinha de brinquedo para entrar e brincar é bem legal (DIÁRIO DE CAMPO, 10/09/2020).

O coordenador respondia a essas postagens por meio de comentários personalizados e gerais, buscando sempre orientar os familiares sobre a importância daquele momento. Para isso, sempre utilizava em suas narrativas frases de agradecimento e de incentivo pela postagem e buscava chamar a atenção sobre os conteúdos e temas abordados na aula, a forma de mediação empregada e o desempenho da criança na brincadeira, como pode ser evidenciado no trecho a seguir:

Renata e Marcelo, bom dia. Renata, novamente seguem nossos elogios à organização, mediação, compartilhamento e incentivo à brincadeira do Marcelo. Ficou um verdadeiro espetáculo circense. Parabéns! O Marcelo desempenhou bem as atividades. Como ele é bom para receber e jogar a bola! Respondeu bem ao estímulo. Soprou a sacola e a manipulou. Realizou a atividade com muita alegria, mostrando que foi bem divertido. Dançou com alegria. Assim é que gostamos. Uma brincadeira bem alegre e divertida para todos (DIÁRIO DE CAMPO, 08/10/2020).

Era por meio desses Feedbacks que a equipe de trabalho avançava a cada planejamento, não só na elaboração das próximas atividades, como também nas mediações com as famílias. O acolhimento dessas famílias em suas singularidades era realizado com o objetivo de que todos se divertissem por meio da brincadeira. Aos poucos, eles iam compreendendo essa ação e se sentindo mais seguros não só para postar os vídeos realizados em casa, como também para tecer comentários sobre os desafios vivenciados na execução da brincadeira, como podemos verificar na fala de um pai:

Conseguimos um balão, mas tá difícil dele querer rebater (risos). Só quer saber de brincar de pegar o balão e sair correndo. Fica feliz que os irmãos correm atrás dele. Estou observando que ele está se divertindo muito, mas inventou a brincadeira de correr e não de rebater o balão (LELECO, pai, 04/11/2020).

Assim, os vínculos se fortaleciam entre o grupo de trabalho e os familiares, ampliando os momentos de interação e participação de todos no projeto. Reafirmamos que pesquisas recentes (ARAÚJO; CHICON, 2020; SALLES; CHICON, 2020) já nos apontavam que ações educativas bem elaboradas envolvendo a brincadeira alargam as experiências da criança com deficiência/autismo com o brincar e ampliam suas relações com o outro.

Ação da equipe de trabalho na organização de um sistema de tutoria no acolhimento e orientação aos familiares

A aprendizagem da criança com e sem deficiência/autismo perpassa pelas formas de interação com o outro, pois, como nos aponta Vigotski (2008), a convencionalização de sentidos, que inclui os gestos, as ações e as palavras da criança, está inter-relacionada com a interpretação que o adulto faz, ou seja, existe primeiro para o outro e, somente depois, é que passa a existir para a própria criança. Portanto, no espaço da brinquedoteca, as famílias, nesse momento, ao assumirem o papel de brinqueditas, passam a atuar como interlocutores da criança no ato de brincar, percebendo-as como sujeitos em constituição. Entretanto, algumas famílias ainda encontravam dificuldades na execução das atividades propostas.

Para auxiliá-las no entendimento das videoaulas e estreitar os laços de interação entre a equipe de trabalho e os familiares, foi criado o sistema de tutoria, acolhimento e orientação, que consiste em um contato direto com as famílias via ligação telefônica, auxiliando-as em suas dúvidas e incentivando-as na participação da atividade. Para esse movimento, a equipe de trabalho se dividiu e cada membro, denominado nessa ação de tutor ficava com a responsabilidade de atender a duas famílias, com o objetivo de situá-las diante das brincadeiras propostas, revelando a importância desse momento para o desenvolvimento infantil e incentivando-as à participação e postagem no grupo de WhatsApp.

As ligações eram realizadas quinzenalmente. Por meio dessa ação, era possível ao tutor identificar as dificuldades que os familiares estavam encontrando não só na realização das atividades, como também no momento atual de isolamento e distanciamento social. Muitas vezes a proximidade com as famílias revelava situações que a equipe de trabalho até então desconhecia. Por exemplo, crises nas crianças com autismo, excesso de atividades profissionais dos pais, enfim, situações que, sem apoio externo, tornavam-se impeditivas do ato de brincar em casa.

No atendimento individualizado, o tutor também orientava as famílias no uso de s de acordo com a realidade de cada criança e as demandas apresentadas na família, respeitando os recursos disponíveis em cada contexto familiar. Esse momento tornava a ação mais humana, aproximando os familiares cada vez mais da equipe de trabalho e proporcionando segurança durante as brincadeiras, tornando os momentos lúdicos potentes e divertidos.

Compreender essa dimensão da brincadeira é, acima de tudo, aprender a brincar juntos. É estimular a brincadeira e, ao mesmo tempo, subsidiar as manifestações e potencialidades que promovem o desenvolvimento. É atuar como parceiro da criança em suas ações, acompanhando-a de modo a atendê-la em suas singularidades, trabalhando com o propósito de mantê-la o maior tempo possível na brincadeira, proporcionando-lhe estímulos que vão ao encontro da proposta da aula, respeitando seu modo de ser e de aprender.

A vídeo-orientação, associada às tutorias individuais, demonstrou a importância desse momento formativo para que as famílias compreendessem o papel de brinquedista e dele se apropriassem para atuar junto às crianças dentro de casa. Apesar de conhecerem bem seus/suas filhos/as e relatar, durante o grupo focal, que tinham o hábito de levá-los/las para brincar em locais públicos, antes da pandemia, fica notório, na fala de um dos familiares, que eles pouco compreendiam sobre a importância do papel que precisavam desenvolver nesse momento:

O Marcelo [criança com autismo] tinha muita dificuldade de brincar. Na verdade era mais eu que não sabia como brincar com ele. Eu não dava muito importância para isso de brincar. Depois que a gente começou a ter esse apoio [videorientação e tutoria] é que eu passei a dar importância à brincadeira [...]. Não é só Marcelo que está aprendendo muitas coisas; eu também, como

mãe, estou aprendendo muitas coisas. Aprendendo a passar muitas coisas pra ele que eu não sabia (LETÍCIA, mãe, 04/11/2020).

Isso nos remete a Smolka (1991) e aos estudos de Bakhtin (1999), que afirmam que os sentidos não existem por si sós, e sim são produzidos nas enunciações concretas. Ou seja, diante do lugar que passa a ocupar agora os familiares, frente ao desafio de brincar com os filhos, sua voz social, suas ações e suas atitudes passam a orientar as ações da criança, constituindo e modificando o movimento de interlocução e o modo de agir sobre a brincadeira.

A partir do momento em que a família começa a compreender a importância do papel do brinquedista para o desenvolvimento da brincadeira, percebemos, além de um avanço nas formas de interação entre pais e filhos/as, possibilidades de impulsionar o desenvolvimento da criança com autismo em suas dimensões afetiva, cognitiva e motora.

O reflexo deste trabalho se expressa na qualidade das brincadeiras ofertadas em casa, onde o conhecimento alcançado pelas famílias começava a influenciar a forma como eram executadas as brincadeiras com a criança. Havia todo um planejamento familiar para a execução da brincadeira. Era preciso pensar com cuidado o local em que ela seria executada, organizar previamente os materiais que seriam utilizados, sendo necessária, muitas vezes, a confecção desses objetos. Não era uma tarefa fácil e comum no ambiente familiar e a tutoria individual auxiliava as famílias na construção desse momento. Então, como relata uma mãe a seguir, havia toda uma organização para que a brincadeira acontecesse, respeitando as especificidades da criança com autismo:

Na terça-feira, eu vou visualizar o vídeo para ver do que se trata. Então vou separar o material e verificar se eu preciso de um ambiente maior, se eu preciso arrastar algum móvel e se vou precisar de algum material que eu não tenho em casa. Então faço isso um dia antes, separo todo o material que eu vou usar na atividade e aí me preparo psicologicamente. Preparo toda a história na minha cabeça e, assim, eu entro no contexto da atividade. No dia seguinte, vejo o vídeo junto com a criança, apresentando para ele a atividade. Só depois que ele tira a soneca da tarde é que a gente vai fazer a atividade, porque aí eu consigo montar o percurso (SONIA, mãe, 04/11/2020).

Esse momento revelado pela mãe se constitui em um outro/novo espaço de reflexão para o brincar no âmbito familiar e nos remete ao planejamento dos professores que, no cotidiano da escola, precisam exercer movimentos diferentes dentro de um contexto de aula para alcançar os alunos com deficiência/autismo e favorecer o processo de inclusão. Considerando todas as particularidades da família, a mãe buscava s para executar a aula proposta, principalmente em favor da inclusão da criança na brincadeira, respeitando seu tempo e sua rotina dentro de casa.

Assim também acontece em relação à educação formal. A participação dos familiares depende, antes de qualquer coisa, da relação que eles têm com o conhecimento. Quando as famílias passam a valorizar a formação científica e cultural, tendem a influenciar positivamente a relação estabelecida entre os filhos e o processo de aprendizagem. Foi ao aproximar as famílias dos conteúdos desenvolvidos durante as intervenções que passamos a observar o aumento do interesse desses familiares com os processos lúdicos propostos. Essa atitude refletiu positiva e diretamente no comportamento das crianças com autismo.

Diante disso, compreendemos que o papel dos familiares na educação dos/das filhos/as perpassa também pelos processos formativos, apoiando-se em uma concepção que privilegia os sujeitos, especialmente compreendendo sua singularidade ao ocupar um lugar no mundo (BAKHTIN, 2011).

Ao entender a importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil, os familiares passaram a investir em momentos lúdicos em família, ao mesmo tempo em que percebiam a dimensão do trabalho desenvolvido na brinquedoteca. Com isso, o brincar ganha uma nova dimensão, mais elaborada e direcionada ao desenvolvimento infantil, mesmo em tempos de isolamento social, como podemos perceber na fala de um dos familiares:

Assim, como a gente percebe as particularidades em nossos filhos em relação a algumas características, quando a gente assiste às orientações [videorientação] que falam dessas características que vão ser trabalhadas nesse tipo de atividades [videoaulas], isso muda tudo, porque não é só fazer uma bolinha de papel e jogar por fazer. Não é só fazer uma certa pintura. Não é só traçar uma cordinha no chão fazendo uma linha e andar por cima. Então, a gente percebe que isso serve como incentivo. Assim, com certeza, eu tenha que dizer que as atividades do Laefa foram as que tiveram

mais adesão aqui em casa nesse período que tivemos [de pandemia e isolamento social]. Nós fomos bombardeados por várias orientações de tudo quanto é lado: da escola das duas filhas, do trabalho, dos grupos, da família etc. Mas os vídeos do Laefa, talvez, fossem um negócio que a gente pensava assim: vamos assistir juntos [pai e mãe], porque esses a gente vai tentar fazer. Penso que foram os que tiveram maior adesão aqui em casa (LELECO, pai, 04/11/2020).

Quando tomamos como base os estudos de Vigotski (1995, 1997, 2000, 2007, 2008, 2010), no delineamento da temática do brincar, é importante compreender a relação entre brincadeira, aprendizagem e desenvolvimento. Segundo o autor, “[...] a criança é movida por meio da atividade de brincar. Somente nesse sentido a brincadeira pode ser denominada de atividade principal, ou seja, a que determina o desenvolvimento da criança” (VIGOTSKI, 2008, p. 35).

Nesse sentido, o brincar precisa ser entendido como atividade principal não por ser a prática mais frequente ou predominante no cotidiano das crianças, mas por provocar situações de aprendizagem que promovem o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos infantes, como a imaginação, a atenção seletiva, a memória mediada, as ações volitivas, dentre outras. Essa concepção do brincar passava agora a fazer sentido para as famílias que, ao internalizar a importância da brincadeira, conseguiam executá-la de forma prazerosa com a criança.

Ação da equipe de trabalho para elaborar textos teórico-práticos e videoorientação aos familiares

Ao rever os vídeos de retorno (feedback) postados pelos familiares no aplicativo WhatsApp, foi possível observar a ação mediadora deles na orientação das brincadeiras com as crianças e identificar uma relação promissora e enriquecedora da experiência de brincar. Alguns atuavam organizando, incentivando e compartilhando a brincadeira com a criança; outros preparavam o ambiente e os materiais para a realização da brincadeira, mas poucos compartilhavam da experiência lúdica com a criança. Também identificamos aqueles que, durante a brincadeira, frente à primeira dificuldade do/a filho/a, acabavam realizando a ação pela criança, tirando dela a chance de aprender. Encontramos ainda alguns descrentes da importância da brincadeira para o aprendizado e desenvolvimento infantil.

A família, por ser a primeira mediadora da criança com a cultura, constitui uma unidade ativa de relações afetivas, sociais, psicomotoras e cognitivas, porém, durante a correria do dia a dia e das obrigações com o trabalho, acaba não organizando em sua agenda um espaço-tempo de brincar. Essa condição e essa falta de interação mais espontânea e prazerosa nos momentos lúdicos com os pequenos podem fazer diferença no aprendizado e desenvolvimento deles, porque o brincar é fundamental para a vida da criança, pois estabelece uma conexão entre o mundo imaginário e o mundo real.

Esse cenário diverso da vida cotidiana dos familiares era preocupante e nos instigava a pensar o que fazer e como subsidiá-los com informação e esclarecimento sobre fundamentos teórico-práticos para ajudá-los em sua missão de atuar como brinquedistas na mediação da brincadeira com as crianças em casa de forma mais efetiva e intencional.

A equipe de trabalho do LAEFA se debruçou sobre essa situação-problema nos momentos de planejamento coletivo e colaborativo e chegou à proposição da elaboração de textos teórico-práticos curtos de até duas páginas, versando sobre os eixos: criança, brincadeira e desenvolvimento infantil. Depois de elaborados, analisados e aprovados pela equipe de trabalho, seriam editados na forma de vídeo-orientação, com o tempo médio de cinco minutos, passando novamente pela aprovação do grupo antes de serem postados pelos aplicativos Whatsapp e Facebook para os familiares, todas as sextas-feiras. Para Lustosa (2009), o planejamento das ações pedagógicas é de grande importância para a constituição das práticas, o desenvolvimento de ações colaborativas e o delineamento das ações propostas.

Por isso, o primeiro passo foi elaborar um texto para nortear a vídeo-orientação. Para a elaboração dos textos de orientação aos familiares, iniciamos, na reunião da equipe de trabalho, uma “tempestade de ideias” sobre possíveis temas a serem abordados. A partir da definição de um ou mais temas, o próximo passo era identificar um artigo, capítulo ou livro que versasse sobre o assunto em tela e que tivesse por base teórica estudos na abordagem histórico-cultural. Ao encontrar o documento de referência, normalmente dois integrantes da equipe de trabalho eram designados para elaborar o texto de, no máximo, duas páginas, articulando teoria e prática, com aproximações importantes ao trabalho realizado com os familiares. Esse texto precisava trazer uma linguagem menos acadêmica e de fácil compreensão para os familiares, principalmente na explicação de conceitos importantes para o aprendizado e desenvolvimento

infantil. Por último, ainda em reunião de planejamento coletivo, os textos eram lidos e aprovados pela equipe de trabalho, para só então passar para a fase de produção da videoorientação.

Na produção do vídeo-orientação,¹⁴ a equipe de trabalho entendeu ser importante, em cada vídeo, que seus expositores se apresentassem aos familiares, dizendo seu nome e sua atuação no projeto, com o objetivo de manter a pessoalidade e o vínculo com os familiares. Na sequência, a dupla se dividia na gravação da parte da narrativa do texto por meio de áudio gravado e, na edição do material, adicionava imagens selecionadas na internet, representativas e significativas dos principais conceitos e fundamentos presentes no documento, tornando mais clara, dinâmica e lúdica a exposição e, conseqüentemente, favorecendo a interpretação, o interesse e a internalização por parte dos familiares.

Durante o período de agosto a novembro de 2020, a equipe de trabalho organizou e postou 13 vídeo-orientações aos familiares, versando sobre os mais diferentes temas, todos relacionados aos eixos criança, brincadeira e desenvolvimento infantil. Dentre os temas postados, destacamos: a aprendizagem e o desenvolvimento na brincadeira da criança; a mediação pedagógica na brincadeira da criança; o brincar e a diversidade; a linguagem no desenvolvimento infantil; aspectos relacionais da criança na brincadeira, entre outros.

A produção dos textos e vídeo-orientações aos familiares foi muito importante para alcançar o objetivo de subsidiá-los quanto aos fundamentos teórico-práticos para exercerem o papel de brinquedistas na mediação da brincadeira com as crianças. Assim, com as informações que chegavam toda semana, na sequência das videoaulas, os familiares tomavam consciência da importância da realização das brincadeiras com seus/suas filhos/as, mantendo a motivação, mesmo com todo o cenário pandêmico adverso.

Vigotski e outros teóricos da abordagem histórico-cultural (ELKONIN, 2009; LEONTIEV, 2003) argumentam que o brincar é uma atividade fundamental ao desenvolvimento psíquico da criança, dando ênfase à brincadeira imaginária ou ao jogo de papéis. Quando brinca, a criança interage com o seu ambiente material e emocional, constrói conhecimento, socializa-se,

14 A gravação de videoaulas e de vídeo-orientações era realizada por meio do próprio celular, usando o aplicativo *Inshot*.

apropriar-se de conhecimentos, produzir cultura e estabelece a sua maneira própria de ser e estar no mundo.

Vigotski (2007) ressalta que a brincadeira cria as zonas de desenvolvimento iminente, ou seja, aqueles níveis de aprendizado que estão prestes a acontecer e que impulsionam o desenvolvimento das crianças. Elkonin (2009) e Leontiev (2003) ampliam essa teoria afirmando que é durante a brincadeira que ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico infantil. Para esses autores, a brincadeira é o caminho de transição para níveis mais elevados de desenvolvimento e isso precisava ser compreendido melhor pelas famílias.

A cada video-orientação entregue aos familiares por meio das plataformas digitais (Whatsapp e Facebook), percebíamos a evolução na compreensão e na apropriação do conteúdo pelos familiares, como nos revela a fala de uma mãe no grupo de Whatsapp, após assistir a uma das video-orientações, com o tema *Afetividade e desenvolvimento infantil*:

[...] muito importante saber que as famílias são os primeiros vínculos afetivos na relação com a criança. A importância de saber dizer sim e não. Saber respeitar os limites e possibilidades das crianças. Tudo muito esclarecedor nessa explicação sobre o diálogo, a atenção que devemos ter com a afetividade e como isso tudo contribui para o domínio das emoções delas. Muito bom! (DIÁRIO DE CAMPO, 16/12/2020).

A equipe de trabalho merece ser elogiada pelo esforço coletivo e colaborativo intenso para dar conta de realizar todo o trabalho: estudo, organização, elaboração, discussão, gravação, edição e postagem das orientações. Confessamos que foi uma tarefa incessante, tensa, mas, ao mesmo tempo, gratificante, ao constituirmos os meios de formar e sermos formados ao formar (NÓVOA, 2002), pois foi um aprendizado singular para todos e todas.

Considerações finais

Tendo em vista as especificidades da criança com autismo, sabemos que essa condição de isolamento social que a pandemia nos impôs provocou uma mudança repentina de rotina, a quebra do vínculo com professores, terapeutas e outros membros da família, além de longa permanência em casa, trazendo vários desafios aos familiares, inclusive para promover a brincadeira.

Reconhecendo a importância do convívio social para o ser humano que, com uma história própria vai constituindo e sendo constituído na/pela cultura, buscamos analisar as ações pedagógicas organizadas pela equipe de trabalho do LAEFA no modelo EARTE, relacionadas à orientação e formação dos familiares para atuar no papel de brinquedistas na mediação da brincadeira das crianças com autismo em casa, tendo por base os eixos criança, brincadeira e desenvolvimento infantil.

Da análise do processo de intervenção realizado pela equipe de trabalho com os familiares das crianças com autismo, no período de agosto a novembro de 2020, destacamos três ações pedagógicas importantes para o processo de orientação e formação deles: a) a ação do professor coordenador no grupo de WhatsApp com os familiares; b) a organização de um sistema de tutoria no acolhimento e orientação das famílias; e c) a ação da equipe de trabalho para elaborar textos teórico-práticos e video-orientação aos familiares.

Em relação à ação do professor coordenador no grupo de WhatsApp com os familiares, constatamos, inicialmente, ao analisar episódios de brincadeiras postados por eles, que, em alguns casos, ao invés de o familiar incentivar e auxiliar a criança em sua dificuldade para realizar determinada ação na brincadeira, ele se adiantava e fazia a atividade pela criança, tirando a chance de ela aprender. Em outros casos, havia uma dificuldade do familiar em realizar a mediação da brincadeira com a criança de forma lúdica, não valorizando o processo de brincar, cobrando resultados, tornando a atividade enfadonha para o pequeno. Acreditamos que esse comportamento observado na atitude de alguns familiares na orientação da atividade lúdica seja pelo fato de não compreenderem a importância e a viabilidade da brincadeira para o aprendizado e desenvolvimento da criança com autismo.

A luz dessa constatação, a equipe de trabalho entendeu que, para qualificar a mediação da brincadeira com as crianças com deficiência/autismo em casa, as orientações aos familiares, por meio de feedbacks do professor coordenador no grupo de WhatsApp, não eram suficientes; eles precisavam de um processo de formação subsidiando-os com argumentos teórico-práticos retirados de textos científicos, nos eixos criança, brincadeira e desenvolvimento infantil — estratégia de video-orientação — e de um trabalho de acompanhamento individual, de uma escuta sensível, por meio de um sistema de tutoria, em que os integrantes da equipe de trabalho foram distribuídos na proporção de um para cada duas famílias, realizando ligações telefônicas de forma ordinária

quinzenalmente, com o objetivo de escutar os familiares e orientar sobre as questões relativas ao desenvolvimento da proposta pedagógica.

A ação do professor coordenador no grupo de trabalho revelou a importância de uma maior aproximação das famílias em tempos remotos. Por meio de narrativas e frases de agradecimento aos vídeos postados pelos familiares, o professor coordenador chamava a atenção para aspectos importantes do desenvolvimento da brincadeira e para as possibilidades de avanço no desenvolvimento infantil, incentivando cada vez mais os familiares a assumir um papel participativo e dinâmico nas atividades lúdicas.

Na ação de elaboração dos textos e produção da video-orientação aos familiares, a equipe de trabalho buscou, de forma clara e objetiva, apresentar os principais conceitos e fundamentos presentes na brincadeira, utilizando como base teórica a abordagem histórico-cultural. A dinâmica escolhida pela equipe para dialogar com os familiares acerca dos conteúdos propostos demonstrava uma linguagem de fácil compreensão, em que as imagens escolhidas completavam as informações necessárias para o tema. Essa ação revela a potência dos processos formativos e a necessidade de investimentos no reconhecimento das famílias como partes desse processo educativo. Foi a partir da videoorientação, que os familiares passaram a incentivar a prática de atividades lúdicas de diferentes formas, inclusive priorizando a participação da criança na construção da brincadeira. Isso só foi possível após a internalização dos conceitos apresentados nos vídeos e do esforço da equipe de trabalho em acolher e orientar essas famílias, favorecendo para que elas compreendessem a importância dos momentos lúdicos para o desenvolvimento infantil.

Apostando na importância da mediação do adulto na brincadeira da criança com deficiência/autismo, a equipe potencializou o trabalho desenvolvido com os familiares por meio de um sistema de tutoria individual que os acolhia e os orientava nos momentos lúdicos com as crianças. Essa aproximação, via ligação telefônica, permitiu uma maior compreensão da equipe de trabalho em relação aos desafios que estavam sendo apresentados pelos familiares nesse momento remoto. Por meio de uma escuta sensível, a equipe não só contribuía com orientações na realização das atividades, como também dava voz a essas famílias que, ao exporem seus sentimentos, pensamentos, suas dúvidas, iam se constituindo brinquedistas e contribuindo para o desenvolvimento de seus/suas filhos/as. Nesse momento de escuta e de fala, foram se constituindo

novos vínculos importantes entre a equipe de trabalho e os familiares, que possibilitaram um maior envolvimento deles nas situações de brincadeiras.

Todo esse investimento nas famílias estreitou a relação entre a equipe de trabalho e os familiares no grupo do WhatsApp e foi se desdobrando em ações de aprendizado, que resultaram em mais momentos de interação remota e em brincadeiras muito mais divertidas, capazes de proporcionar, no ambiente familiar, momentos lúdicos importantes para o desenvolvimento infantil. Como afirma Vigotski (2010 p. 484), “Toda aprendizagem é uma fonte de desenvolvimento que suscita para a vida uma série de processos que, sem ela, absolutamente não poderiam surgir”. Desse modo, constatamos que o investimento na formação dos familiares configura ações educativas relevantes para:

- a. o processo de sensibilização dos familiares para a importância do brincar com as crianças com autismo;
- b. a ação mediadora dos familiares na organização e execução das brincadeiras com as crianças, exercendo o papel de brinquedistas;
- c. a ampliação dos momentos lúdicos em família que diminuíram o estresse e a ansiedade provocados pelo isolamento social;
- d. a participação e o envolvimento dos familiares nas propostas pedagógicas do Projeto Brinquedoteca;
- e. a ampliação do se-movimentar das crianças em casa.

Ao garantir um processo formativo para as famílias, percebemos que os elementos teóricos apresentados puderam orientá-las sobre a importância do brincar, garantindo, assim, o prosseguimento da proposta pedagógica realizada de forma presencial no LAEFA. Para além das ações de continuidade, percebemos, durante o grupo focal, a empolgação dos familiares em fazer parte desse processo formativo, chegando, inclusive, a externalizar o desejo de continuar os estudos sobre a importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil:

Eu não sei como vocês vão pensar quando o projeto estiver de novo no modo presencial. Eu achei que foi muito importante essa parte da formação. Então, para os pais, no presencial, não podemos parar. Eu acho que tem que ter uma oportunidade, fazer um momento de formação e estudar com vocês. Peço que vocês pensem com carinho, porque, se os pais têm acesso

a isso [formação], eu acho que amplia a informação sobre o que é o Laefa, o que o Laefa faz e propõe para as crianças com autismo e nossas crianças ganham com isso (SÔNIA, mãe, 04/11/2020).

Nesse sentido, observamos que o investimento em atividades de formação com as famílias suscita reflexões sobre a brincadeira e, assim, oportuniza às famílias conhecer melhor o trabalho educativo desenvolvido com as crianças com autismo na brinquedoteca.

Todas as ações realizadas nos revelam o quanto uma intervenção educativa no brincar da crianças com autismo é desafiadora, principalmente em tempos de pandemia, que nos impõem, além do distanciamento social, a adoção de novos hábitos. Entretanto, esse projeto nos indica grandes possibilidades de potencializar as intervenções com a criança com e sem deficiência/autismo em casa, por meio do trabalho colaborativo entre a equipe e os familiares, da escuta sensível, do acolhimento e de momentos formativos.

Ressaltamos que os familiares, ao assumirem o papel de brinquedistas, organizando, estimulando e compartilhando as brincadeiras, contribuíram satisfatoriamente para atender à necessidade das crianças em termos do se-movimentar e da interação, significativamente na melhora da qualidade de vida de todos os envolvidos, tornando possível a extensão do espaço da brinquedoteca universitária no lar de cada criança atendida no projeto.

É importante salientar, ainda, que toda essa experiência se materializou na organização de um E-book: *Aprender brincando: caderno de fundamentos e atividades lúdicas inclusivas para crianças de 3 a 6 anos* (CHICON; SÁ; MURACA, 2021), distribuído gratuitamente, como forma de socializar esse trabalho para outros familiares e profissionais da educação especial e educação infantil.

Por fim, trazemos a fala do saudoso poeta e escritor Manuel de Barros (2003), ao expressar o reconhecimento de que ser adulto é também se encontrar em pleno processo de desenvolvimento e aprendizagem. Em suas palavras poéticas: “Acho que o quintal que a gente brincou é maior do que a cidade e a gente só descobre isso depois de grande” (BARROS, 2003, p. 14).

Referências

- ARAÚJO, Fabiana Zanol; CHICON, José Francisco. **Educação física e inclusão: aspectos relacionais da criança com autismo na brincadeira**. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2020. (Série Desenvolvimento Humano e Práticas Inclusivas).
- BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas: a infância**. São Paulo: Planeta, 2003.
- BAGAROLLO, Maria Fernanda. **A resignificação do brincar das crianças autistas**. 2005. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep), Campinas, 2005.
- BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Emsantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. (Coleção Ensino Superior).
- BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Lei Berenice Piana). Brasília: Diário Oficial da União, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 24 mai. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 5, de 28 de abril de 2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da Covid-19. Brasília: Diário Oficial da União, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 19 jul. 2020.
- CHICON, José Francisco; SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de; MURACA, Gabriela de Vilhena (org.). **Aprender brincando: caderno de fundamentos e atividades lúdicas inclusivas para crianças de 3 a 6 anos**. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2021. (Série Desenvolvimento Humano e Práticas Inclusivas).
- CHIOTE, Fernanda de Araújo Binatti. **A mediação pedagógica na inclusão da criança com autismo na educação infantil**. 2011. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.
- CUNHA, Nylse Helena da Silva. **Brinquedoteca: um mergulho no brincar**. 3. ed. São Paulo: Aquareliana, 2001.

- ELKONIN, Daniil B. **Psicologia do jogo**. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009. (Coleção Textos de Psicologia).
- GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia**, v. 12, n. 24, p. 149-161, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/8zzDgMmCBnBJxNvfk7qKQR-F/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 jul. 2022.
- LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: LEONTIEV, Alexis Nikolaevich; VIGOTSKI, Lev Semionovich; LURIA, Alexander Romanovich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 8. ed. São Paulo: Icone, 2003. p. 119-142.
- LUSTOSA, Francisca Geny. **Inclusão, o olhar que ensina: o movimento da mudança e a transformação das práticas pedagógicas no contexto da pesquisa-ação colaborativa**. 2009. 293 f. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.
- MARTINS, Alessandra Dilar Formagio. **Crianças autistas em situação de brincadeira: apontamentos para as práticas educativas**. 2009. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2009.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- NÓVOA. Antônio. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.
- OLIVEIRA, Ivone Martins de; VICTOR, Sonia Lopes; CHICON, José Francisco. Montando um quebra-cabeça: a criança com autismo, o brinquedo e o outro. **Revista Cocar**, Belém, v. 10, n. 20, p. 73-96, ago./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/965>. Acesso em: 23 set. 2022.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. Coronavirus. **WHO**, c2023. Disponível em: https://www.who.int/es/health-topics/coronavirus#tab=tab_1. Acesso em: 10 maio 2022.
- SIQUEIRA, Mônica Frigini; CHICON, José Francisco. **Educação física, autismo e inclusão: ressignificando a prática pedagógica**. Várzea Paulista: Fontoura, 2016.
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A prática discursiva na sala de aula: uma perspectiva teórica e um esboço de análise. **Cadernos Cedes**, Campinas, n. 24, p. 51-65, 1991.

- SALLES, Flaviane Lopes Siqueira; CHICON, José Francisco. **A mediação pedagógica do professor no brincar da criança com autismo**. Campos dos Goytacazes: Encontronografia, 2020. (Série Desenvolvimento humano e práticas inclusivas).
- VIGOTSKI, Lev Semionovich. Manuscrito de 1929. Tradução de Alexandra Marenitch. **Educação e Sociedade**, Campinas, Cedes, ano XXI, n. 71, p. 21-44, jul. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hgR8T8mmTkKsN-q7TsTK3kfC/?lang=pt>. Acesso em: 4 out. 2022.
- VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- VIGOTSKI, Lev Semionovich. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução de Zóia Prestes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, Rio de Janeiro, n. 8, p. 23-36, jun. 2008. Disponível em: <https://isabeladominici.files.wordpress.com/2014/07/revista-educ-infant-indic-zoia.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2022.
- VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Psicologia pedagógica**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.
- VYGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras escogidas III: história del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Tradução de Julio Guillermo Blank. Madri: Visor, 1995.
- VYGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras escogidas V: fundamentos de defectología**. Tradução de Maria del Carmen Ponce Fernandez. Madri: Visor, 1997.

3. A linguagem corporal da criança com autismo na brincadeira

José Francisco Chicon¹

Pedro Sobrado Jabour Braz da Silva²

Gabriela de Vilhena Muraca³

DOI: 10.52695/978-65-5456-039-9.3

Considerações iniciais

O processo de educação inclusiva é compreendido como uma proposta de aplicação prática no campo da educação a partir de uma engrenagem bilateral entre as pessoas excluídas e a sociedade, buscando efetivar a equiparação de oportunidades para todos (MENDES, 2010). Nessa linha de pensamento, a intenção deste capítulo é encontrar respostas às reais necessidades de crianças com autismo que ainda não desenvolveram linguagem verbal, ao participarem de um projeto de extensão em uma brinquedoteca universitária.

Para Vigotski (1997, 2007, 2008, 2018) e Leontiev (2003), a ação educativa intencional identifica na brincadeira imenso potencial para a emergência de processos psicológicos construídos a partir das injunções do contexto

1 Professor doutor do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

2 Professor de Educação Física e pesquisador do Laboratório de Educação Física Adaptada do Centro de Educação Física e Desportos (UFES)

3 Professora de Educação Física e pesquisadora do Laboratório de Educação Física Adaptada do Centro de Educação Física e Desportos (UFES)

sociocultural. Salientam ainda, em seus estudos, que os processos psicológicos são resultados das interações histórico-sociais que alteram tanto o modo de viver em sociedade quanto as formas de pensamento humano.

Sob o enfoque teórico da abordagem histórico-cultural, podemos afirmar que a brincadeira favorece a criança em seu processo de apropriação cultural. Durante suas brincadeiras, ela se relaciona com uma série de condições sociais que proporcionam: a interação com os outros e com os objetos; a manifestação de atitudes solidárias, cooperativas e colaborativas; a expressão de sentimentos, emoções, interesses e opiniões; a realização de movimentos básicos, como andar, correr, saltar, lançar, arremessar, equilibrar, rolar e outros; a resolução de situações-problema; a experimentação de variados ambientes e materiais; o desenvolvimento da linguagem verbal, corporal (a dança, os esportes, as atividades lúdicas), musical e escrita; enfim, o alargamento de suas possibilidades psicológicas de sentir, pensar e agir no mundo.

Em 1943, Kanner iniciou os estudos de análise mais específicos sobre o autismo, que denominou, na época, de Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo, defendendo que o sintoma fundamental, o “isolamento autístico”, era característica inata à criança com autismo, presente desde o início da vida. Desenvolveu suas pesquisas com 11 crianças que apresentavam forte isolamento desde o nascimento e compulsão por preservar ambientes rotineiros. Descreveu, como características mais relevantes e diagnósticas: demonstração de movimentos automáticos e repetitivos; repertório de interesses restrito; percepção à dor reduzida; diminuição de jogo imaginário; problemas de coordenação motora e de equilíbrio; dificuldade para iniciar movimentos; alterações sensoriais; distúrbios de alimentação; e *dificuldades de comunicação e linguagem* (KANNER, 1997).

Bosa e Callias (2000) contribuem para os estudos na área descrevendo que os indivíduos com autismo apresentam pouca adaptação para estabelecer relações convencionais com outras pessoas e atraso na aquisição da linguagem. Esclarece que aqueles que a desenvolvem com maior efetividade mantêm dificuldades para lhe conferir valor de comunicação.

O atraso na aquisição da linguagem de crianças com autismo descrito por esses autores e a falta de capacidade de interpretação das pessoas mais próximas a elas em compreender suas formas particulares de comunicação geram dificuldades em seu processo de aprendizado. A identificação desses dois

fatores sugere a necessidade de uma análise atenta para a questão da comunicação e linguagem da criança com autismo, sob uma perspectiva sensível às suas próprias formas de interagir com seus parceiros sociais.

A linguagem permite a entrada da criança no mundo da imaginação e criatividade, das representações e relações sociais, mas, no caso das crianças com autismo, suas ações, muitas vezes, são de difícil interpretação e, geralmente, são ignoradas pelas outras pessoas. Na literatura, a fala e muitos comportamentos dessas crianças são descritos como estereotipados e repetitivos, uma vez que os sentidos não são compreendidos pelos “outros” do grupo social.

A linguagem é uma ferramenta social de contato e é a partir dela e da partilha com o outro que constitui a possibilidade de o indivíduo completar-se e conquistar seu potencial (VIGOTSKI, 2008; OLIVEIRA, 1993). A interação é feita por meio dos sistemas simbólicos, e a linguagem é “[...] o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos [...]” (OLIVEIRA, 1993, p. 42), atua realizando uma espécie de mediação do indivíduo com a cultura e com seus pares. As funções mentais superiores (comunicação, consciência, juízo moral, memória) são socialmente formadas e culturalmente transmitidas por meio da linguagem. Então, ainda que uma criança tenha potencial biológico de se desenvolver, se não interagir, não se desenvolverá como poderia.

O potencial de desenvolvimento meramente biológico não traduz, ou não potencializa por completo, as capacidades de comunicação humana. É por intermédio da interação social que ocorre o alcance dessa totalidade e o avanço nas relações sociais. Conforme esclarece Oliveira (1993, p. 45): “O surgimento do pensamento verbal e da linguagem como sistema de signos é um momento crucial no desenvolvimento da espécie humana, momento em que o biológico se transforma no sócio-histórico”.

A linguagem é, portanto, um complexo de sistemas de códigos que vão designar os objetos, caracterizando suas ações e reações, gerando outros códigos para traduzi-los nos determinados sistemas. Entre os parceiros sociais, temos um sistema cultural de códigos que nos une, que são códigos de linguagens diferentes de acordo com cada cultura.

Assim, como um bebê que não faz uso da linguagem verbal expressa seus desejos e emoções por meio de sons, gestos, balbucios, choro e expressões (OLIVEIRA, 1993), uma criança que, biologicamente, já se encontra num estágio de desenvolvimento avançado, porém com dificuldades na linguagem

falada, pode expressar suas vontades e sentimentos por meio da linguagem corporal. Palomo (2001) explica que linguagem é um sistema complexo de significação e comunicação e pode ser de dois tipos: verbal, cujos sinais são as palavras; e não verbal, que emprega outros sinais, como imagens, sons e gestos. Com base nesse conceito, a autora entende o movimento como uma linguagem não verbal que permite à criança agir no meio em que está inserida expressando suas intenções.

Visando a contribuir para a construção do conhecimento sobre a relação entre a brincadeira e o desenvolvimento da linguagem na criança com autismo, este capítulo vincula-se ao projeto de pesquisa em andamento *O brincar da criança com autismo na brinquedoteca: inclusão, mediação pedagógica e linguagem*. Frente a essas considerações, o capítulo pretende investigar respostas e contribuir para o avanço das discussões no que refere à seguinte questão norteadora: como a criança com autismo não verbal expressa seus sentimentos, emoções, interesses e se faz entender na relação com seus pares e adultos, em situações de brincadeiras por meio da linguagem corporal? Nosso objetivo é compreender como a criança com autismo não verbal expressa seus sentimentos, emoções, interesses e se faz entender na relação com seus pares e adultos, em situações de brincadeiras por meio da linguagem corporal.

A linguagem corporal da criança

O corpo permite que ocorra a interação entre os povos e as culturas. Por meio dele o ser humano constrói o seu perfil e cria a sua identidade. É essencial que ocorra a interação entre as crianças, por isso pode-se afirmar que ignorar a leitura e a interpretação da comunicação corporal de um indivíduo é impedi-lo de uma gama de possibilidades de experiências. Essa assertiva é válida para quem se expressa verbalmente e mais ainda para alguém que tem a linguagem não verbal como a única forma de se expressar. Hass e Garcia (2008) afirmam que se pode considerar que a expressão corporal nasceu no momento em que o ser humano surgiu no universo, devendo ser compreendida, especialmente, como a manifestação de suas emoções, ideias e sentimentos.

A linguagem corporal é um dos tipos de comunicação não verbal. Foi uma das primeiras formas de comunicação utilizada pelo ser humano para interpretar atitudes e pensamentos. Os nossos ancestrais precisavam utilizar algum critério para concluir se estavam em situações de perigo quando se encontravam

entre si, pois os indivíduos não sabiam o que esperar uns dos outros. Sem uma forma de comunicação convencional, era difícil avaliar as intenções presentes no encontro. Então, com as informações visuais da reação dos corpos, era possível buscar a sobrevivência. Assim, eles tomavam decisões de acordo com aquilo que conseguiam interpretar.

Conforme Feitosa (2013), Charles Darwin, em sua obra intitulada *A expressão das emoções em homens e animais*, defende que os mamíferos demonstram suas emoções por meio das expressões faciais. Isso nos mostra que a linguagem do corpo pode ser essencial também nessa situação, ajudando o homem a agir e reagir melhor no meio social. Andrade (1992) destacou a expressão corporal como um patrimônio cultural do ser humano, citando que foi por meio do corpo que o homem primitivo pôde buscar recursos para sua sobrevivência. Utilizando o gesto, acompanhado ou não de sons, ele construiu, a partir desse material primitivo, uma linguagem.

O ser humano, desde quando ainda é um feto, possui a capacidade de perceber e sentir. De acordo com Molcho (2007), o feto está envolto por vibrações e sons que chegam até ele vindos do mundo. O bebê percebe o balanço do movimentar da mãe. Soares (2017, p. 46), corroborando o pensamento de Molcho, afirma:

Na vida intrauterina e após o nascimento, toda experiência do bebê passa pelo corpo. É por meio de sua corporeidade que ele expressa as sensações de prazer, desprazer, bem-estar, mal-estar, dor ou desconforto. Ele tem necessidade de movimento e de ação. É a partir da movimentação corporal que se manifesta seu desejo de existir, sua pulsão de vida. E, por meio da ação, ele vai, aos poucos, se distanciando do adulto, em direção à afirmação de si mesmo.

Vigotski (2007) define, como uma das funções da linguagem, o intercâmbio social, no qual o homem cria e utiliza o sistema de linguagens para se comunicar com os seus semelhantes. Ele afirma que um bebê ainda não sabe articular as palavras e nem compreende os significados dados pelos adultos, mas demonstra seus desejos e seus estados emocionais por meio de sons, gestos e expressões. Anuncia ainda que é a necessidade de comunicação que impulsiona, inicialmente, o desenvolvimento da linguagem.

A criança tem no movimento a primeira forma de interação consigo mesma e com o meio. Ela vai aprendendo como lidar e dominar o próprio corpo, utilizando-o para se relacionar com o mundo. Dessa forma, o uso do corpo está presente concomitantemente com as outras formas de se expressar, como a escrita, a fala, o desenho, entre outras.

O movimento para a criança pequena significa muito mais do que mexer partes do corpo ou deslocar-se no espaço. A criança se expressa e se comunica por meio dos gestos e das mímicas faciais e interage utilizando fortemente o apoio do corpo. A dimensão corporal integra-se ao conjunto da atividade da criança. O ato motor faz-se presente em suas funções expressiva, instrumental ou de sustentação às posturas e aos gestos (BRASIL, 1998, p. 18).

Oliveira (1993) faz uma análise do gesto de apontar na criança, em que é gerado um significado para o movimento que é dado culturalmente. Explica que, inicialmente, o bebê tenta pegar com a mão um objeto, como um chocalho que está fora de seu alcance. Então ele estica a mão na direção do chocalho, fazendo no ar um movimento de pegar, sem conseguir tocá-lo. Do ponto de vista do bebê, esse é um gesto dirigido ao chocalho e uma tentativa mal-sucedida de alcançar esse objeto. O adulto que vê a cena acaba transformando a situação, pois, ao observar a tentativa da criança de pegar o chocalho, provavelmente irá reagir dando-o à criança. Assim, o movimento passa a ser interpretado como “Eu quero aquele chocalho”. Nas próximas experiências, a criança vai começar a compreender a sua tentativa frustrada de tentar pegar algo com um gesto de apontar e, desse modo, esse movimento corporal passa a ser uma forma de linguagem para pedir alguma coisa.

Nesse sentido, no caso das crianças com autismo não verbal, é preciso reconhecer sua expressão corporal, o que quer comunicar com o corpo, entendendo que cada uma tem a sua especificidade, possui experiências de vida diferentes. Portanto, é necessário analisar as suas singularidades e ter um “olhar/escuta” sensível para “ver/ouvir” o que ela tem a dizer com a expressão de seu corpo. Afinal, para Weil e Tompakow (2015), “O corpo fala”.

Metodologia

O estudo⁴ demonstrado nesse capítulo se configura numa pesquisa qualitativa de caráter descritivo e exploratório (LUDKE; ANDRÉ, 2013). Está orientado para a observação, registro e análise da linguagem corporal da criança com autismo em situações de brincadeira em uma brinquedoteca universitária, que está organizada em cantinhos temáticos, como o camarim, a casinha de bonecas, os carrinhos e outros, contendo um rico acervo de brinquedos direcionados à faixa etária de três a seis anos de idade.

O estudo será realizado tendo por base o uso de dados já coletados e registrados em videogravação pelo professor orientador desta pesquisa, em razão de uma pesquisa mais ampla intitulada *O brincar da criança com autismo na brinquedoteca: inclusão, mediação pedagógica e linguagem*. O conteúdo dos vídeos a serem analisados consta de 24 aulas/registros realizados na brinquedoteca universitária, com duração de uma hora cada aula, gravadas no período de março a novembro de 2016, envolvendo a participação de 17 crianças, de ambos os sexos, com idades de três a seis anos. Dez crianças frequentavam um Centro de Educação Infantil (CEI) com desenvolvimento típico, seis com autismo e uma com síndrome de Down, oriundas da comunidade.

Sujeitos-foco do estudo

Para efeito deste trabalho, foram destacados, como sujeitos-foco, três crianças com diagnóstico de autismo, do sexo masculino: uma com idade de seis anos (Roberto),⁵ outra com cinco anos (Otávio) e a terceira também com cinco anos (Marcos). Respeitando a proposta do estudo, não apresentavam, ainda, no período pesquisado, linguagem verbal. Além das crianças, também foram sujeitos deste trabalho os três professores brinquedistas que as acompanhavam nos momentos de intervenção pedagógica, respectivamente, Rose, João e Juliana, todos acadêmicos do quarto período do curso de Educação Física.

Roberto apresentava preferência pela exploração de variados brinquedos, fazendo uso convencional deles; interagia com adultos e outros colegas

4 Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da Ufes, por meio do Parecer nº 1.459.302.

5 Todos os nomes utilizados neste capítulo são fictícios.

de turma, porém essa interação geralmente vinha acompanhada de conflitos (não aguardar a sua vez no uso de um brinquedo, permanecer por curto tempo em uma mesma brincadeira, não dividir o brinquedo com o colega e outros); compreendia bem o que estava ocorrendo no ambiente, inclusive a comunicação verbal, porém, para se expressar, utilizava apenas a linguagem não verbal, como gestos, expressões, imagens e sons; dispersava a atenção com certa facilidade, porém apresentava bom desempenho na realização de movimentos básicos e realizava brincadeira de papéis sociais (faz de conta).

Otávio, por sua vez, demonstrava estar contente ao chegar à brinquedoteca, com sorrisos, pulos, pequenas corridas e palmas. Tinha preferência pela exploração de variados brinquedos, fazendo uso convencional deles; interagia preferencialmente com adultos; compreendia bem o que estava ocorrendo no ambiente, inclusive a comunicação verbal, porém, para se expressar, utilizava apenas a linguagem não verbal; frequentemente mostrava certo descontentamento em situações em que tinha que compartilhar brinquedos, demonstrando desconforto e insatisfação; apresentava bom desempenho na realização de movimentos básicos e realizava brincadeira de papéis sociais (faz de conta).

Marcos expressava interesse restrito por objetos e brincadeiras, tendo o repertório motor reduzido; realizava movimentos estereotipados por diversas vezes, principalmente correndo em círculos, balançando a cabeça e os braços. Sua interação ocorria mais pelo movimento do adulto em sua direção e quase nunca com outras crianças. Para se comunicar, utilizava expressão facial e gestos e não usava sons e imagens.

Organização pedagógica das mediações

Os alunos foram atendidos na brinquedoteca e em outros espaços de intervenção, como a sala de ginástica olímpica, a quadra, a sala de lutas, entre outros, por 13 estagiários do curso de Educação Física, em um encontro semanal, todas as quintas-feiras, das 14 às 15 horas. Das 15 às 16 horas, nós nos reuníamos em grupo de estudo versando sobre o tema: *Jogo, mediação pedagógica e inclusão*; e das 16 às 17 horas, avaliação e planejamento.

A dinâmica inicial de todas as aulas era caracterizada pelo acolhimento e conversa inicial (ritos de entrada) com as crianças sentadas em círculo no centro da brinquedoteca, momento em que havia o diálogo com elas sobre os acontecimentos da aula anterior e as atividades previstas. O segundo momento,

de atividade direcionada, era desenvolvido seguindo um cronograma planejado para todo o grupo durante o semestre. O conteúdo envolvia atividades relacionadas à arte de contar histórias, explorando os contos e os temas do folclore brasileiro (por exemplo: Peter Pan; bumba meu boi e outros) — tematizando a questão da diversidade/diferença — com o objetivo de sensibilizar e convidar as crianças não deficientes a serem parceiras na ação de inclusão/acolhimento dos colegas com deficiência (CHICON, 2013).

Em seguida, os alunos eram conduzidos ao momento de escolha, por interesse, dos cantinhos temáticos da brinquedoteca. Em paralelo a essas escolhas, todos os brinquedistas atuavam como mediadores de diferentes situações iniciadas pelas crianças, individualmente ou em grupos, estimulando e enriquecendo essas atividades ao brincar juntos. Por fim, os ritos de saída. Após arrumar os brinquedos, as crianças eram convidadas novamente a sentar em círculo, com o objetivo de avaliar as ações realizadas e sugerir atividades para a próxima aula.

Importante frisar que cada criança com deficiência/autismo era acompanhada, individualmente, por um professor/brinquedista, com o objetivo de incentivá-la e auxiliar em suas necessidades pedagógicas. No caso das crianças com autismo que resistiam a participar das atividades coletivas, eram orientadas pelos brinquedistas⁶ que as acompanhavam na realização de atividades de seu interesse, por meio de um Plano de Ensino Individualizado (PEI),⁷ em uma ação pedagógica que caminhava sempre nas duas direções: do individual para o coletivo e do coletivo para o individual.

Durante o atendimento, os professores/brinquedistas assumiam as seguintes funções: dois atuavam no registro das aulas em videogravação e fotografias, sete no acompanhamento das crianças com autismo e síndrome de Down e quatro se revezavam na coordenação e acompanhamento da aula com o grupo

6 O brinquedista tem como principal função incentivar a brincadeira infantil, procurando enriquecê-la, brincando junto, em parceria com a criança. Segundo Cunha (1994), é aquela que estimula a brincadeira infantil.

7 O PEI é definido por Rodrigues (1991, p. 78) “[...] como o conjunto de estratégias de ensino que visa adaptar o processo de ensino aprendizagem a cada estudante de modo a proporcionar uma compatibilidade face às suas necessidades, interesses e principalmente características individuais”.

de crianças não deficientes. Para essas ações de coleta de dados, foram utilizados registros em diário de campo, a observação participante e a videogravação.

Análise de dados

O processo de análise do conteúdo dos vídeos se deu por meio da análise microgenética (GÓES, 2000). De acordo com a autora, de um modo geral, trata-se de uma forma de construção de dados que requer a atenção a detalhes e o recorte de episódios interativos, sendo o exame orientado para o funcionamento dos sujeitos focais, as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação, resultando num relato minucioso dos acontecimentos.

Para o processo de análise dos dados, debruçamo-nos, em uma primeira etapa, sobre os vídeos das 24 aulas registradas. Desse trabalho, selecionamos cinco episódios, considerados por nós representativos de manifestações de linguagem corporal pelas crianças com autismo no ato de brincar. Numa segunda etapa, esses episódios foram transcritos e realizamos uma pré-análise do material, selecionando dois episódios para uma análise mais refinada no capítulo de resultado e discussão dos dados.

A linguagem corporal da criança com autismo

A análise aqui presente é do corpo

[...] concebido em sua relação com o movimento, todavia, não o movimento como simples gesto mecânico, mas o movimento dotado de intencionalidades, de significados, de emoções, de expressões, ou seja, movimento contextualizado culturalmente (BUSS-SIMÃO, 2009, p. 132).

É no olhar sensível, na análise do contexto, do ambiente, que é possível identificar o que uma criança com autismo não verbal quer expressar, pois toda ação pode ou não querer dizer algo. Assim, o professor brinquedista precisa se esforçar, estar atento para essa percepção.

Na realização da prática educativa na brinquedoteca e em outros espaços de intervenção, os professores brinquedistas atuam na mediação da brincadeira com as crianças, proporcionando ricas experiências interativas na relação delas com os objetos e com as pessoas. Nesse processo, interagindo com as crianças com e sem autismo, eles precisam estar atentos à sua linguagem verbal e

corporal para melhor compreender seus interesses e motivações. No caso das crianças com autismo não verbais, a “escuta” da linguagem corporal ganha evidência em sua atuação, tornando ainda mais complexa a sua mediação, como podemos observar nas duas situações de aula apresentadas a seguir.

Episódio 1: O conflito pela posse da bola de pilates entre Roberto e Otávio: a linguagem intempestiva dos corpos

A aula foi desenvolvida na sala de lutas, local amplo, com piso todo revestido em tatame (piso acolchoado, firme e macio). A programação da aula constava de atividades relacionadas com brincadeiras de saltos, passagens por obstáculos, deslocamentos por meio de circuitos, utilizando recursos, como bolas, cones, pneus, cordas e bambolês.

Roberto estava aguardando na fila com outras crianças sua vez de se deslocar entre os cones, equilibrando uma bola comum entre os dois antebraços. Como ele demonstrava impaciência em continuar aguardando sua vez, abaixando, gritando, empurrando os colegas e saindo da fila, a brinquedista (Rose) que o acompanhava entregou-lhe uma bola de pilates (bola grande e resistente, usada para realizar exercício físico), na tentativa de manter seu interesse na brincadeira. Mesmo assim, não funcionou. Poucos segundos após receber a bola em suas mãos, ele mostrou seu desinteresse pela atividade, lançando a bola para longe e começou a correr pela sala. As outras crianças continuaram na brincadeira, mostrando curiosidade em saber o que tinha acontecido.

Enquanto corria, Roberto percebeu que Otávio começou a brincar com a bola de pilates que ele havia acabado de lançar e não gostou. Imediatamente, desacelerou a corrida e sua expressão de alegria por ter deixado o grupo mudou para uma de descontentamento com a situação. Recuando em sua euforia e voltando seu corpo na direção da bola, correu para tomá-la de volta para si. Otávio, por sua vez, estava deitado relaxadamente em posição de decúbito ventral sobre a bola, equilibrando-se com ajuda de um brinquedista (João) que o acompanhava e segurava suas pernas. A alegria de Otávio foi interrompida subitamente pela chegada intempestiva de Roberto, que, sem modos, de forma abrupta e des-cortês, sem respeitar a presença do brinquedista, que

mal teve tempo de reagir, deitou-se por cima do menino e o agarrou por baixo das axilas, rolando os dois para o lado, sobre o tatame, exigindo a intervenção dos dois brinquedistas para separá-los. Nesse momento, Roberto e Otávio, ao levantarem, posicionaram-se de joelhos e cada um segurou de um lado a bola de pilates, debruçando os braços sobre ela, firmando posição que indicava que queriam o mesmo objeto.

Na intenção de realizar a mediação do conflito de interesse entre as crianças, a brinquedista Rose tomou posse da bola, sugerindo que os dois compartilhassem a brincadeira de lançá-la para cima, um de cada vez, imaginando que fosse uma bomba. Os dois acenaram positivamente com a cabeça. A brinquedista entregou a bola a Roberto, orientando que ele a jogasse para cima. Imediatamente, Otávio se levantou, inconformado de não ser o primeiro a jogar, querendo pegar a bola. Nesse momento, Roberto abraçou a bola com mais força, virando-se de costas para o menino e lançou a bola na direção oposta a ele, correndo para recuperá-la antes dele, ignorando as orientações da brinquedista, por mais que olhasse para ela e escutasse sua explicação. Otávio também correu para recuperar a bola, mas, quando estava se aproximando, Roberto a chutou para o fundo da sala, impedindo que ele pegasse a bola. A brinquedista, então, se antecipou aos dois e tomou posse da bola novamente. Os dois, indicando claramente que não queriam compartilhar o objeto, abraçaram a bola na mão da brinquedista, disputando a sua posse. Como ela não cedeu nesse momento, procurando conversar com os dois, Otávio começou a chorar, demonstrando toda sua frustração com a situação. A brinquedista conversou com Roberto que aceitou pedir desculpas para Otávio e fez isso acariciando com a mão a sua cabeça (Gravação em vídeo, 15/09/2016).

Como podemos observar no primeiro momento da atividade, a ideia de aguardar na fila e o tipo de brincadeira proposto não interessava a Roberto. Ele já dava pistas de seu desagrado quando começou a gritar, empurrar os colegas e sair da fila. O professor brinquedista, atento a esses indícios, na tentativa de manter sua atenção e participação no grupo, entregou-lhe a bola de pilates. O menino a recebeu com alegria, mas, logo em seguida,

não controlou seu desejo de sair dali e expressou toda a sua insatisfação lançando a bola para longe e correndo pela sala, evidenciando sua angústia e necessidade de extravasar sua tensão.

Tendo em vista as características das crianças com autismo, como dificuldade de interação e um repertório restrito de interesse e de atividades, no trabalho desenvolvido na brinquedoteca, elas eram acompanhadas pelos brinquedistas que sempre faziam a mediação respeitando seu interesse, atuando de forma a flutuar com elas do coletivo para o individual e vice-versa. Desse modo, havia uma preocupação da equipe de trabalho em procurar interpretar as diferentes linguagens manifestadas por essas crianças, para ajudá-las em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Os empurrões que Roberto desferiu nos colegas nesse momento não podem ser interpretados apenas como uma reação espontânea ou sintoma característico de uma criança com autismo. Nesse caso em particular, como ele ainda não conseguia expressar seus sentimentos e pensamentos por meio da linguagem verbal, é plausível uma compreensão dessa atitude como uma forma de dizer: “Estou incomodado nesse ambiente e quero ir brincar em outro local”.

Na situação, já havia a interpretação do brinquedista desse comportamento como sinal de sua insatisfação em estar no grupo, tanto que apresentou a bola de pilates como estratégia para manter sua atenção por mais tempo na brincadeira, sem sucesso. O propósito no processo de intervenção pedagógica com essas crianças na brinquedoteca sempre foi procurar estimular e insistir para que elas participassem o máximo possível das atividades em grupo, visando a potencializar a interação social e, às vezes, esse tempo era bem curto, variando de criança para criança. Compreender o potencial dessa comunicação é possível quando se intervém com uma percepção sensível e desprovida de preconceitos para avançar nas possibilidades da linguagem corporal da criança com autismo, não focando em suas limitações e diferenças (OLIVEIRA; MAIA; MURACA; CHICON, 2021).

Na sequência dos acontecimentos, enquanto corria, Roberto percebeu que Otávio pegou a bola de pilates para brincar e isso o desagradou. Sua reação a esse fato foi notória, pois desacelerou a corrida, e sua expressão de alegria por ter deixado o grupo se transformou, manifestando descontentamento com a situação, recuando em sua euforia e, voltando seu corpo na direção da bola, correu para tomá-la de volta para si, indicando claramente sua intencionalidade.

Otávio, por sua vez, sem saber o que estava acontecendo, mostrava, com o corpo relaxado sobre a bola de pilates, prazer pela brincadeira, mas, subitamente, foi atropelado por um “furacão”, mudando completamente seu estado emocional de calmo e relaxado para assustado e de defesa de seus interesses. Roberto se aproximou de Otávio de forma intempestiva e, sem pedir licença, deitou-se sobre o menino, agarrando-o por baixo das axilas, rolando os dois para o tatame e tirando-o de cima da bola. Restou aos dois professores brinquedistas apartá-los. Ao mesmo tempo, os dois meninos, de imediato, seguraram a bola, firmando posição de que havia um conflito de interesse pelo mesmo objeto. Os dois disseram com o corpo: “A bola é minha”.

No registro das observações de Roberto e Otávio, durante os encontros na brinquedoteca, constavam situações em que as manifestações afetivas deles pareciam oscilar entre estados de bem-estar e mal-estar, ao dividirem ou serem solicitados a dividir brinquedos e/ou materiais lúdicos com os outros. Nos momentos em que manifestavam descontentamento referente a compartilhar brinquedos, Otávio e Roberto se apresentavam contrariados, com reações afetivas que remetem à raiva, como postura corporal tensa, respiração ofegante, gritos, agitação motora, gestos embrutecidos com menção de bater no outro, empurrar e puxar cabelos. Nessas situações, costumavam reter o brinquedo, segurando-o firmemente, como observamos no episódio narrado.

No entendimento de Martins e Góes (2013), o processo de brincar da criança com desenvolvimento típico, de modo geral, ocorre com seus pares e com os adultos. Nesse contexto, a criança rapidamente se habilita a compartilhar atividades e agir com objetos e/ou brinquedos ludicamente. Entretanto, nas crianças com autismo, esse processo não costuma acontecer da mesma forma e no mesmo ritmo, podendo se configurar longo e com muitos desafios no que tange à interação com adultos e outras crianças.

A situação de conflito de interesses gerada entre Roberto e Otávio, em relação ao mesmo objeto, levou a brinquedista Rose a mediar o problema, sem muita conversa, propondo rapidamente uma brincadeira de lançar a bola para o alto, imaginando que fosse uma bomba. As duas crianças ficaram mais calmas com a ideia, balançaram a cabeça afirmativamente e aguardaram receber a bola da professora. Quando a bola foi entregue a Roberto pela docente, Otávio reagiu negativamente, não aceitando ser o segundo a jogar e tentou pegar a bola das mãos dele. Roberto, atento e percebendo a situação, lançou a bola para a direção oposta e correu para pegá-la. Movimento realizado também

por Otávio, mas Rose se antecipou e tomou posse da bola. No encontro dos dois no canto da sala, novamente a bola foi alvo de disputa corporal. Otávio, frustrado com a situação, começou a chorar. Rose conversou com Roberto e ele aceitou se desculpar acariciando a cabeça de Otávio.

Ao trabalhar no atendimento a crianças com autismo, precisamos considerar, na prática educativa, suas especificidades, buscando caminhos alternativos que propiciem condições mais favoráveis ao aprendizado. De modo geral, essas crianças apresentam singularidades nos modos de interação e comunicação que, em muitos casos, produzem estranhamento por parte de outras pessoas e certa dificuldade de compreendê-las e de se relacionar com elas.

Na situação em análise, a professora brinquedista que acompanhava e já conhecia a dificuldade dos dois meninos em compartilhar um brinquedo, precisou se desdobrar na mediação, agindo de forma ativa e intencional, procurando se antecipar aos acontecimentos para evitar agressões físicas um com o outro e, ao mesmo tempo, trabalhar na orientação de comportamentos mais flexíveis de aceitação e engajamento afetivo, para que, gradativamente, as crianças consigam se autorregular e se permitir compartilhar a atenção e o brinquedo com outro colega.

Nesse processo, a proposta pedagógica incidia sobre a zona de desenvolvimento iminente das crianças, contemplando também a dimensão afetiva. Para Oliveira (2005), o auxílio oferecido à criança para trabalhar com os afetos a potencializa em seu aprendizado. Assim, segundo a autora, o trabalho com a zona de desenvolvimento iminente:

Abarca também o universo afetivo-emocional, na medida em que possibilita que, na relação, a criança: seja olhada pelo outro, seja considerada por ele, seja foco de sua atenção; possa sentir-se segura ao ter alguém que oriente os seus passos; possa estar acompanhada no enfrentamento dos medos e ansiedades que podem decorrer do não saber; possa experimentar a satisfação e o prazer da realização adequada da atividade – ainda que, a princípio, com ajuda; enfim, possa ocupar, ela também, o lugar de quem sabe (OLIVEIRA, 2005, p. 199).

Nessa direção, para melhor compreensão da relação da criança com o meio, é importante resgatar o conceito de vivência em Vigotski (2018, p. 77), entendendo-o na forma como a criança “[...] toma consciência, atribui sentido e se

relaciona afetivamente com um determinado acontecimento”. Na concepção desse autor, as pessoas vivem os acontecimentos da vida de modo diferenciado, isso é, são afetadas de formas distintas por um mesmo acontecimento:

Vivência é uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia – a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa –, **e, por outro lado, como eu vivencio isso**. Ou seja, as especificidades da personalidade e do meio estão representadas na vivência: o que foi selecionado do meio, os momentos que têm relação com determinada personalidade e foram selecionados desta, os traços de caráter, os traços constitutivos que têm relação com certo acontecimento (VIGOTSKI, 2018, p. 78, grifos do autor).

Desse modo, utilizando a expressão que dá título à obra dos autores Weil e Tombakow (2015), *O corpo fala*, percebemos que, na vivência de Roberto e Otávio, na situação narrada, por meio da linguagem corporal, expressaram sentimentos e emoções — prazer, desprazer, contentamento, descontentamento, frustração, raiva, ternura (no gesto final de acariciar a cabeça do colega) — interesses — realizar outra brincadeira que não a programada, brincar com a bola de pilates, não compartilhar o brinquedo com o colega — e ações — disputar o brinquedo, relaxar o corpo sobre a bola, ouvir as orientações dos brinquedistas.

Desse modo, mostra-se fundamental que as práticas educativas mediadas pelos professores possam contribuir para que a criança se aproprie da cultura, inclusive seus códigos de linguagem, pois é por meio dela que a criança apreende as descobertas humanas construídas ao longo da história.

Episódio 2: O corpo como expressão de interesses e sentimentos

A aula estava sendo realizada no pátio, local com árvores, grama e pedras. Entre duas árvores, um *slackline* (uma fita de material sintético, com três metros de comprimento e cinco centímetros de largura, utilizado para a prática de equilíbrio) foi preso a 40cm do solo e, mais acima, uma corda foi amarrada a um metro de altura, para facilitar o deslocamento da criança sobre a fita. Uma minicama elástica também foi colocada à disposição das crianças.

Marcos estava sendo acompanhado por duas professoras brinquedistas e cada uma segurava uma de suas mãos. Uma delas ofereceu objetos, como corda e bambolê, para ele brincar, porém a criança apenas ignorou, mostrando indiferença aos objetos apresentados e seguiu andando, guiando as professoras na direção do *slackline*. Ao se aproximar do objeto, soltou a mão das professoras, tocou a fita e voltou seu corpo na direção de Juliana, indicando querer subir no colo. A professora percebeu o interesse da criança pelo aparelho de equilíbrio, pegou-o nos braços, posicionando-o sobre a fita com as mãos e segurando a corda. Sobre a fita, Marcos dobrou o joelho e começou a se balançar, impulsionando a fita para baixo e para cima, evitando o uso convencional de deslocar-se sobre ela, deixando a professora impressionada com a iniciativa e criatividade do menino. Nesse momento é possível observar a alegria em seu rosto, com sorrisos e balanços da cabeça. Depois de alguns minutos nesse movimento, deslocou-se pela fita com a ajuda da brinquedista, finalizando essa brincadeira. Ao ser colocado no chão, Marcos segurou a mão de Juliana, conduzindo-a na direção da minicama elástica. Próximo ao objeto, ele soltou a mão da professora e subiu com autonomia no aparelho. Novamente segurou a mão da professora e começou a saltar com entusiasmo e alegria. Por fim, desceu do aparelho, sorriu para Juliana e correu em direção a sua mãe que estava sentada em uma pedra. Começou a mexer na bolsa onde estava a merendeira, sinalizando querer algo que estava ali dentro. Sua mãe percebeu sua ansiedade e o ajudou a pegar a mamadeira de suco de frutas. Então, ele se sentou e bebeu, com expressão de satisfação (Gravação em vídeo, 06/10/2016).

Nesse episódio, ganha destaque a comunicação da criança sobre seus reais interesses na escolha das brincadeiras que deseja realizar. Logo de início, ao caminhar de mãos dadas as duas professoras brinquedistas, Marcos foi provocado por uma delas a brincar com a corda ou o bambolê, sem sucesso. Em resposta, manteve o olhar fixo no objeto de seu interesse — o *slackline* — e não reagiu às provocações da brinquedista Juliana, ignorando suas investidas, expressando, com o corpo, o seu desinteresse pelos objetos apresentados como opção para iniciar alguma brincadeira.

Focado no *slackline*, Marcos guia as professoras em sua direção. Ao se aproximar do objeto, como em um ritual para expressar seu interesse e se fazer entender, deixa as mãos das professoras, abaixa o tronco, toca a fita e volta seu corpo em direção à brinquedista Juliana, erguendo seus braços, dando a entender que gostaria de ser colocado sobre a fita do *slackline*. Com esses gestos sequenciais e ordenados, a professora Juliana percebe logo suas intenções, toma-o em seus braços e o posiciona sobre a fita (pés sobre a fita e mãos segurando na corda superior), prestando o auxílio necessário para que ele se mantivesse em equilíbrio.

Nesse caso, Marcos percebe que o gesto de esticar os braços para ser pego no colo e colocado sobre a fita de equilíbrio foi identificado pela professora Juliana. Logo, entende que poderia repeti-lo futuramente em outras situações na relação com ela. Entretanto, se a professora não tivesse entendido a comunicação, Marcos poderia ter ficado descontente e chorado. Se assim tivesse acontecido e, em razão do choro dele, Juliana o tomasse nos braços, colocando-o no *slackline*, ficaria em sua interpretação que o choro, e não o esticar os braços, seria o gesto para alcançar seu objetivo. Precisamos entender, na relação com as crianças, que o sinal/a comunicação corporal é combinado entre as pessoas que estão em interação, por isso é essencial a atenção e o conhecimento individual. De acordo com Molcho (2007, p. 54),

A criança aprende a comunicar-se somente por meio de nosso *feedback*, nossa resposta, pois só assim o sistema de intercâmbio será posto em ação, um sistema que ela mesma poderá acionar. A criança percebe que, por meio de um sinal, um movimento pode expressar alguma coisa.

O modo convencional de utilização da fita de equilíbrio seria o deslocamento sobre ela, entretanto Marcos impressiona a professora brinquedista ao fazer uso do objeto de modo a produzir em si a sensação de saltos, como se estivesse pulando na cama elástica, ao provocar um balanço na fita de baixo para cima, mantendo seus pés firmes na corda. Ao imitar esse movimento de salto no balanço da corda, revela com o corpo a satisfação e o prazer que está sentindo ao sorrir e embalar a cabeça lentamente de um lado para o outro, em um movimento de estereotipia. Para Levin (2000), as estereotipias das crianças com autismo podem ser chamadas de movimentos autísticos, uma vez que não se dirigem a ninguém. Marcos realizava esses movimentos por diversas vezes

em sua rotina, possivelmente sem nenhuma intenção de se comunicar, mas pelo conforto que esses movimentos trazem para o seu equilíbrio emocional.

Ao finalizar a brincadeira no uso do *slackline*, Marcos repete o gesto de tomar a mão da brinquedista e guiá-la em direção à minicama elástica, onde iniciou nova brincadeira de saltos com o apoio dela. Ao terminar a atividade, sorri para a brinquedista como comunicando aprovação e satisfação pelas brincadeiras realizadas. Em seguida, começa a correr na direção de sua mãe e, mexendo na bolsa onde está a merendeira, sinaliza para ela e Juliana que está com fome e quer se alimentar.

Dessa narrativa depreende-se, conforme assinala Buss-Simão (2016), que compreender as experiências sensoriais, expressivas, corporais e de movimento de uma criança requer entender que a substância semântica do corpo não é o som, mas os gestos, mímicas, posturas, olhares, silêncios, deslocamentos, os distanciamentos do outro ou de um objeto, dentre outros. O corpo, como expressão e comunicação, revela nossa singularidade em relação ao outro, nossa identidade, retrata e informa também se estamos dormindo bem, ou nos alimentando e exercitando de forma saudável, se estamos doentes, se estamos tristes ou alegres, tensos ou maravilhados.

A linguagem permite a entrada da criança no mundo da imaginação e criatividade, das representações e relações sociais, mas, no caso das crianças com autismo, suas ações, muitas vezes, são de difícil interpretação e, geralmente, são ignoradas pelas outras pessoas, mas com Marcos, como observamos nesse episódio, ao contrário, ele usou recursos corporais importantes para se fazer entender na interação com a brinquedista Juliana, ao tomar a mão dela e guiá-la na direção do objeto de seu interesse; ao ignorar certas provocações para iniciar a brincadeira que não era de seu agrado; ao apontar e tocar o *slackline* e depois convidar Juliana com os braços abertos para lhe prestar a ajuda necessária para conseguir subir e brincar no objeto do seu desejo (o *slackline* e a minicama elástica); ao mostrar com sorrisos a satisfação na realização de brincadeiras do seu agrado e a aprovação da brinquedista; por fim, ao sinalizar com seu corpo inteiro, ao mexer com ansiedade na bolsa, tentando abri-la, expressava seu interesse em se alimentar. Ao colocar na boca a mamadeira de suco de frutas, a satisfação da fome era saciada.

A brinquedista, por sua vez, deixou-se levar pelos interesses manifestados pela criança em sua linguagem corporal, por meio de uma escuta sensível,

interpretando seus gestos e facilitando a comunicação, agindo com reciprocidade aos seus chamados, potencializando a realização das brincadeiras. Nesse movimento, é importante salientar que, quando um adulto apresenta uma atitude ativa de interferência positiva na relação da criança com o meio, ele potencializa situações de aprendizagem e desenvolvimento que, de outro modo, não aconteceriam (VIGOTSKI, 2011).

Considerações finais

Tendo por objetivo compreender como a criança com autismo não verbal expressa seus sentimentos, emoções, interesses e se faz entender na relação com seus pares e adultos em situações de brincadeiras, por meio da linguagem corporal, este capítulo partiu da premissa de que o professor precisa se dedicar às crianças com autismo não verbais e com elas se relacionar de forma atenta, desenvolvendo uma “escuta sensível”, observando bem as suas necessidades para conseguir compreender o que elas estão querendo dizer. Ao se trabalhar a consciência corporal em um ambiente lúdico, interativo, rico em brinquedos e brincadeiras, a criança descobre meios de usar o gesto de forma inventiva e comunicativa, dando sentido e significado às suas ações, revelando suas intenções.

Assim, uma criança com autismo, que apresenta como uma das principais características de seu diagnóstico a dificuldade de comunicação verbal, encontra-se na condição de um ser social que precisa se comunicar com o mundo exterior, precisa interagir para alcançar a plenitude de suas capacidades corporais, mas, por se encontrar impossibilitada do uso convencional da fala, adere a outros recursos de comunicação e se faz compreender por meio da linguagem corporal. Sua conversa, seus desejos, suas lamentações e desacordos, suas formas de se mostrar contente e feliz, seu jeito de interagir com seus pares, sua maneira de brincar, enfim, em todos esses processos comunicativos, é por meio das expressões corporais, gestos, toques, pulos, gritos, corridas e movimentos repetitivos que ela procura se fazer compreender.

Com esse entendimento, a análise dos dois episódios apresentados é reveladora de que a necessidade de comunicação das três crianças envolvidas na interação com os professores brinquedistas e o ambiente lúdico promoveu diálogos corporais importantes nessa relação, para que as brincadeiras

ocorresse com suas implicações nos modos de sentir, pensar, agir e vivenciar essas experiências, de forma peculiar a cada criança.

Assim, no episódio 1, observamos que a vivência de Roberto e Otávio, na situação narrada, por meio da linguagem corporal, expressou: sentimentos e emoções — prazer, desprazer, contentamento, descontentamento, frustração, raiva, ternura — interesses — realizar outra brincadeira que não a programada, brincar com a bola de pilates, não compartilhar o brinquedo com o colega — e ações — disputar o brinquedo, relaxar o corpo sobre a bola, ouvir as orientações dos brinquedistas.

No episódio 2, Marcos usou recursos corporais importantes para se fazer entender na interação com a brinquedista Juliana, ao tomar a mão dela e guiá-la na direção do objeto de seu interesse; ao ignorar certas provocações para iniciar a brincadeira que não era de seu agrado; ao apontar e tocar o *slackline* e depois convidar com os braços abertos que ela lhe prestasse a ajuda necessária para conseguir subir e brincar no objeto do seu desejo; ao mostrar com sorrisos a satisfação na realização de brincadeiras do seu agrado e a aprovação da brinquedista; por fim, ao mexer na bolsa de sua mãe, tentando abri-la, expressou seu interesse em se alimentar e, ao colocar na boca a mamadeira de suco de frutas, a satisfação da fome sendo saciada.

Em sua análise acerca da afetividade, Pino (1998) ressalta que, em meio a esses acontecimentos que afetam a criança, possuem maior relevância as ações e reações dos outros em relação a ela. Desse modo, o olhar e o sentimento do outro sobre o sujeito têm considerável efeito sobre ele; suas ações e reações se configuram notavelmente afetadas pelas atitudes dos que lhe são significativos. Portanto, a presença do outro (professor brinquedista) incentiva a criança a agir e se colocar conforme o contexto onde está inserida. Suas ações e a iminência delas podem ser encorajadas na relação entre ambos, fortalecendo sua confiança em si mesma e no outro, produzindo avanços em seu desenvolvimento que de outro modo não aconteceriam, como observamos nos episódios analisados.

Segundo Vigotski (2011), o desenvolvimento das formas superiores de comportamento — como tomar decisões, comunicar, raciocinar, expressar sentimentos, aprimorar movimentos corporais — acontece sob pressão da necessidade. No entender do autor, se a criança não tiver a exigência de se comunicar, por exemplo, ela nunca irá se comunicar. Precisamos criar na criança a necessidade de se expressar de forma verbal e não verbal e se fazer

entender. Nossas ações não acontecem sem uma causa, se não movidas por determinados processos dinâmicos, desejos, estímulos. Os seres humanos são seres de falta, necessitam de algo que está fora deles para se manterem vivos — ar, água, alimento — portanto, precisam ir à luta, agir no mundo, aprender a se desenvolverem.

Portanto, as atividades organizadas para as crianças devem estimular o pequeno a educar seu comportamento para o convívio social, a aprimorar seus movimentos, a resolver situações-problema, a pensar antes de agir, a tomar consciência da situação, a melhor se expressar e se relacionar, possibilitando sua autorregulação frente aos desafios do meio social.

Referências

- ANDRADE, Eugênia Thereza de. Corpo e fantasia no processo do conhecimento. **Série Ideias**, São Paulo, n. 10, p. 110-121, 1992. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/dea_a.php?t=024. Acesso em: 12 jul. 2023.
- BOSA, Cleonice Alves; CALLIAS, Maria. Autismo: breve revisão de diferentes abordagens. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 167-177, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/4b8ymvyGp8R4Myk-VtD49Nq/#>. Acesso em: 12 jul. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 3. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2023.
- BUSS-SIMÃO, Marcia. A dimensão corporal: implicações no cotidiano da educação da pequena infância. **Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación**, v. 2, n. 3, p. 129-140, 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/369604629_Por_uma_participacao_de_corpo_inteiro_refletindo_sobre_a_dimensao_corporal_e_participacao_de_crianças_nas_práticas_pedagógicas_da_Educacao_Infantil#:~:text=Nesta%20discuss%C3%A3o%2C%20pretendemos%20evidenciar%20o%20direito%20%C3%A0%20participa%C3%A7%C3%A3o,das%20experi%C3%AAs%20de%20seus%20corpos%20institu%C3%ADdas%20pela%20professora. Acesso em: 12 jul. 2023.
- BUSS-SIMÃO, Marcia. Experiências sensoriais, expressivas, corporais e de movimento nos campos de experiências da base nacional comum curricular para educação infantil. **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, p. 184-207, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2405>. Acesso em: 14 jul. 2021.

CHICON, José Francisco. **Jogo, mediação pedagógica e inclusão: um mergulho no brincar**. 2. ed. Várzea Paulista: Fontoura, 2013.

CUNHA, Nylse Helena Silvia. **Brinquedoteca: um mergulho no brincar**. São Paulo: Maltese, 1994.

FEITOSA, Maria Ângela Guimarães. Resenha: Darwin, o comportamento humano e as emoções. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 15, n. 3, 265-267, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/56SH9MtgfF8hPjrLD9jZk5k/>. Acesso em: 12 jul. 2023.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 20, n. 50, p. 9-25, 2000. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/es/revista/cadernos-cedes/articulo/a-abordagem-microgenetica-na-matriz-historico-cultural-uma-perspectiva-para-o-estudo-da-constituicao-da-subjetividade#:~:text=O%20prop%C3%B3sito%20%C3%A9%20caracterizar%2C%20dentro%20da%20matriz%20hist%C3%B3rico-cultural%2C,espec%C3%ADficos%20a%20condi%C3%A7%C3%B5es%20macrossociais%2C%20relativas%20%C3%A0s%20pr%C3%AIticas%20sociais>. Acesso em: 12 jul. 2023.

HASS, Aline Nogueira; GARCIA, Ângela. **Expressão corporal: aspectos gerais**. Porto Alegre: Edipucrs, 2008.

KANNER, Léo. Os distúrbios autísticos de contato afetivo. In: ROCHA, Paulina Schmidtbauer *et al.* (org.). **Autismos**. São Paulo: Escuta, 1997. p. 111-171.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, Lev Semionovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Vilalobos. 8. ed. São Paulo: Ícone, 2003. p. 119-142.

LEVIN, Esteban. **A clínica psicomotora: o corpo na linguagem**. Tradução de J. Jerusalinsky. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 9. ed. São Paulo: EPU, 2013.

MARTINS, Alessandra Dilair Formagio; GÓES, Maria Cecília Rafael de. Um estudo sobre o brincar de crianças autistas na perspectiva histórico-cultural. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 25-34, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-680821#:~:text=RESUMO%20O%20brincar%20de%20crian%C3%A7as%20autistas%20%C3%A9%20descrito,e%20para%20o%20objeto%20durante%20a%20atividade%20I%C3%BAdica>. Acesso em: 12 jul. 2023.

- MENDES, Enicéia Gonçalves. **Inclusão marco zero**: iniciando pelas creches. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010.
- MOLCHO, Samy. **A linguagem corporal da criança**: entenda o que ela quer dizer com os gestos, as atitudes e os sinais. 2. ed. São Paulo: Editora Gente, 2007.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.
- OLIVEIRA, Ivone Martins de. Dimensão afetivo-emocional e relações de ensino. **Revista da Faced**: Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, v. 9, p. 189-202, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/2692>. Acesso em: 08 nov. 2020.
- OLIVEIRA, Ivone Martins de; MAIA, Brenda Patrocínio; MURACA, Gabriela de Vilhena; CHICON, José Francisco. A brincadeira, a criança com autismo e o domínio do próprio comportamento. *In*: CHICON, José Francisco; OLIVEIRA, Ivone Martins de (orgs.). **Caminhos da ação educativa na brincadeira da criança com autismo**: inclusão, intervenção pedagógica e formação. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2021. p. 88-106.
- PALOMO, Sandra Maria Silva. Linguagem e linguagens. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, Centro Universitário Nove de Julho, v. 3, n. 2, p. 9-15, dez. 2001. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/issue/view/v3n2/showToC#:~:text=Linguagem%20e%20linguagens%20Sandra%20Maria%20Silva%20Palomo%2010.5585%2Feccos.v3i2.272,Alice%20Yoko%20Horikawa%2C%20Maria%20Cec%20ADlia%20Camargo%20Magalh%C3%A3es%2010.5585%2Feccos.v3i2.273>. Acesso em: 12 jul. 2023.
- PINO, Angel. **Afetividade e vida de relação**. Texto do curso “Seminários Avançados em Psicologia da Educação”, oferecido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicamp, Campinas, 1998.
- RODRIGUES, David Antônio. Aprendizagem individualizada num grupo de multideficientes. *In*: RODRIGUES, David Antônio (org.). **Métodos e estratégias em educação especial**: antologia de textos. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, 1991. p. 75-83.
- SOARES, Suzana Macedo. **Vínculo, movimento e autonomia**: educação até 3 anos. São Paulo: Omnisciência, 2017.
- VIGOTSKI, Lev Semionovich. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução de Zóia Prestes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, Rio de Janeiro, n. 8, p. 23-36, jun. 2008. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/vygotsky/1933/mes/90.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2023.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. Tradução de Denise Regina Sales, Marta Kohl de Oliveira e Priscila Nascimento Marques. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 863-869, dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/x987G8H9nDCcvTYQWfsn4kN/>. Acesso em: 12 jul. 2023.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Tradução de Zóia Prestes, Elizabeth Tunes e Cláudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E-Pappers, 2018.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras escogidas V**: fundamentos de defectologia. Tradução de Maria Del Carmen Ponce Fernandez. Madrid: Visor, 1997

WEIL, Pierre; TOMPAKOW, Roland. **O corpo fala**: a linguagem silenciosa da comunicação não verbal. 74. ed. São Paulo: Vozes, 2015.

4. A ginástica historiada como estratégia de ensino na prática educativa em crianças com e sem autismo

José Francisco Chicon¹

Iago Peruchi da Cunha²

Maria das Graças Carvalho Silva de Sá³

Gabriela de Vilhena Muraca⁴

Suzana Azevedo Feltmann Silva⁵

DOI: 10.52695/978-65-5456-039-9.4

Considerações iniciais

A criança, desde o seu nascimento, já pode ser considerada um ser social em desenvolvimento, tendo em vista que suas manifestações acontecem em um contexto sociocultural. Mesmo quando ainda não se utiliza da linguagem

1 Professor doutor do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

2 Pesquisador do Laboratório de Educação Física Adaptada do Centro de Educação Física e Desportos (UFES).

3 Professora doutora do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

4 Professora de Educação Física e pesquisadora do Laboratório de Educação Física Adaptada do Centro de Educação Física e Desportos (UFES)

5 Professora de Educação Física da Secretaria Municipal de Saúde de Vitória, ES. Pesquisadora do Laboratório de Educação Física Adaptada do Centro de Educação Física e Desportos (UFES).

oral, a criança já está interagindo e se familiarizando com o ambiente em que vive, especialmente com a família, primeiro grupo social com o qual convive. A escola aparece como um outro ambiente de grande importância para sua constituição social, pois é nela que a criança vai estabelecer uma relação diária com outros colegas, o que contribui significativamente para seu envolvimento social (OLIVEIRA, 2010; SIQUEIRA; CHICON, 2016). Nesse contexto, perguntamo-nos: no caso de crianças com autismo, como ocorre essa inter-relação com os outros?

Estudos realizados por Falkenbach, Diesel e Oliveira (2010), Kanner (1997) e Orrú (2007, 2016) têm revelado que o autismo é compreendido como uma síndrome comportamental e caracterizado por déficit na interação social, ou seja, dificuldade em se relacionar com o outro (tanto crianças quanto adultos), déficit de linguagem e também alterações de comportamento.

Devido a essas características do autismo, observamos, no contexto escolar, o grande desafio colocado aos professores de forma a encontrar práticas educativas mais propícias à educação dessas crianças, principalmente, pelas dificuldades relacionais que elas apresentam (ORRÚ, 2007, 2016; CHIOTE, 2015; SIQUEIRA; CHICON, 2016). O mesmo fato ocorre em contextos de aprendizagem não escolares, como em brinquedotecas universitárias, no caso deste estudo (SÁ; SIQUARA; CHICON, 2016; SALLES; CHICON, 2020; ARAÚJO; CHICON, 2020; CHICON; OLIVEIRA, 2021a).

Especificamente em relação às crianças com deficiência, Vigotski (2007) ressalta que a intervenção pedagógica deve deslocar o foco da deficiência, das limitações da criança, para as suas potencialidades, orientando-as para o investimento em ações que promovam a inserção dela em práticas sociais significativas no meio em que está inserida. Entre essas práticas, destacamos o brincar.

Para Freitas (2008), as crianças com autismo, assim como todas as outras, podem desenvolver capacidade para a atividade lúdica, desde que imersas no meio cultural, na vida social, nas experiências com outras crianças, brinquedos e brincadeiras. Nesse sentido, é fundamental elaborar projetos educativos que visem a estimular as práticas corporais das crianças tendo em vista sua relevância. Além disso, vale destacar que a literatura, filmes, brinquedos, brincadeiras, jogos, músicas, desenhos animados e toda produção cultural para/do/com o universo infantil são importantes para a formação humana de qualquer criança. Vejamos o exemplo da literatura infantil. Conforme Coelho (1986, p. 27):

A literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais, e sua possível/impossível realização.

Então perguntamos: qual a relação da ginástica historiada com esses conceitos?

Nessa direção, nas aulas de Educação Física, em trabalhos com crianças com e sem deficiência/autismo⁶ na educação infantil e em brinquedotecas universitárias, encontramos a estratégia da ginástica historiada. Segundo Benites e Rodríguez (2008), Ota (2016) e Chicon *et al.* (2021), a ginástica historiada pode ser realizada de diversas maneiras, mas o seu traço comum é que conta uma história e as crianças a reproduzem de maneira gestual/corporal, por meio do se-movimentar. Assim, a ginástica historiada possibilita realizar a articulação entre literatura e movimento. Para ilustrar, apresentamos uma situação de aula com a narrativa referente ao tema circo, com a presença do personagem do Rei Julien, do filme de animação da Disney *Madagascar*, como apresentador dos espetáculos circenses.

Na história, o Rei Julien (professor/a) anuncia que três artistas do circo haviam desaparecido e, para o espetáculo continuar, o mágico (uma das crianças), caracterizado com uma capa, cartola e varinha mágica, deveria pular do alto (banco) para baixo (chão), dar três pulos até chegar próximo a três caixas que estavam sobre uma mesa, dirigir a varinha para uma delas e, junto com os colegas, dizer a palavra mágica: pirlim-pim-pim. A caixa, então, era aberta e dentro dela estava a imagem de um dos artistas desaparecidos (o malabarista), o qual as crianças deveriam representar, realizando o malabarismo com as bolas de soprar no espaço.

Em seguida, a criança incorporava novamente o personagem do mágico com a indumentária, repetia os movimentos de pular, dirigia a varinha para a segunda caixa e todos juntos diziam a palavra mágica, retirando a imagem

6 Dizemos crianças com deficiência/autismo, porque, no grupo dos participantes, temos, além das seis crianças com autismo, uma criança com síndrome de Down, mas entendemos que, pela Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, pessoas com autismo são consideradas com deficiência. O objetivo é dar maior clareza aos participantes do estudo e abrangência às nossas reflexões.

do segundo artista (o equilibrista). Então, todos realizavam o movimento correspondente ao equilibrista (postura do avião em um pé só). Por último, as crianças repetiram a ação e retiraram da caixa o terceiro artista (o acrobata), realizando o movimento da ponte (deitando no chão e erguendo o quadril para cima), terminando o espetáculo. Após, para comemorar o sucesso das apresentações circenses, o professor/a coloca a música *O circo*, de Vinicius de Moraes, cantando e dançando com os alunos (CHICON *et al.*, 2021).

Ao analisar essa narrativa, é possível notar que a ginástica historiada possibilitou reunir os elementos da literatura, das artes circenses e da música com as práticas corporais. Essa articulação facilita a compreensão e realização da proposta pedagógica de ensino pelas crianças com e sem deficiência/autismo de uma maneira lúdica, alargando suas possibilidades de sentir, pensar e agir no contexto social onde se encontram.

Vigotski (2008) afirma que as atividades lúdicas, impulsionadas pela imaginação e pelo faz de conta, têm uma contribuição significativa no aprendizado e desenvolvimento da criança, organizando experiências anteriores e novas possibilidades de interpretar o ambiente social onde está inserida, o que é fundamental para promover sua autonomia.

Nesse sentido, visando a contribuir na construção do conhecimento sobre a relação entre brincadeira e desenvolvimento da criança com autismo, realizamos o projeto de pesquisa em andamento, *O brincar da criança com autismo na brinquedoteca: inclusão, mediação pedagógica e linguagem*, com o objetivo de compreender o brincar da criança com autismo em contexto de aprendizagem inclusiva e suas implicações para o desenvolvimento infantil, com base nos estudos da matriz histórico-cultural. Em decorrência desse projeto mais amplo, decidimos pela organização deste capítulo, que tem como propósito responder à seguinte questão norteadora: como a estratégia da ginástica historiada nas aulas de Educação Física potencializa a ação mediadora do/a professor/a brinquedista e a brincadeira da criança com autismo em turmas inclusivas?

Para responder a essa questão norteadora, definimos o objetivo de descrever e analisar como a estratégia da ginástica historiada nas aulas de Educação Física potencializa a ação mediadora do/a professor/a brinquedista e o brincar da criança com autismo em turmas inclusivas.

Essa ação justifica-se no sentido de ampliar nosso olhar e indicar caminhos alternativos (VYGOTSKI, 1997; GÓES, 2002) para o enfrentamento dos desafios postos à sociedade com o movimento de inclusão, que consiste na mudança de mentalidade e na reorganização de ações que possibilitem a todos os cidadãos acesso aos bens culturais e materiais produzidos pelos homens ao longo da história.

A ginástica historiada: primeiras aproximações

Na Antiguidade, a contação oral de histórias era vista sob um olhar inferior à escrita, mas, apesar disso, os povos se reuniam ao redor da fogueira e contavam suas lendas e contos, disseminando a sua cultura e os seus costumes. Segundo Souza e Bernardino (2011), reunir-se para ouvir histórias era uma atividade dos simplórios, o que explica por que, durante tanto tempo, essa prática foi rejeitada pela sociedade. Essas lendas e contos eram histórias do imaginário popular pertencentes à memória coletiva, destinadas a ouvintes, adultos e crianças, que não sabiam ler.

Até os nossos dias, todos os povos, civilizados ou não, conforme estudos de Tahan (1961), têm usado a história como veículo de verdades eternas como meio de conservação de suas tradições ou da difusão de ideias novas. Nessa trajetória, o ser humano descobriu que a história, além de entreter, causava a admiração e conquistava a aprovação dos ouvintes. O/A contador/a de histórias tornou-se o centro da atenção popular pelo prazer que suas narrativas proporcionavam.

De acordo com Souza e Bernardino (2011), durante muito tempo, o ato de contar histórias nas escolas era tido como uma forma de entreter, distrair e relaxar as crianças e, ainda em algumas instituições, continua a ser assim. Porém, no século XXI, ressaltam as autoras, tem ressurgido a figura do contador/a de histórias, ou o professor/a/contador/a de histórias. Ele tem muita importância no âmbito educacional e emocional das crianças, com presença certa em bibliotecas, feiras de livros, livrarias, brinquedotecas universitárias e em escolas. Esse antigo costume popular pertencente à tradição oral vem sendo resgatado pela Educação/Educação Física como estratégia no processo de ensino e de aprendizagem das crianças na educação infantil.

As narrativas estimulam a criatividade e a imaginação, facilitam o aprendizado, desenvolvem as linguagens oral, escrita e visual, incentivam o prazer pela leitura, promovem o movimento global e fino, trabalham o senso crítico,

as brincadeiras de faz de conta, valores e conceitos, colaboram na formação da personalidade da criança, propiciam o envolvimento social e afetivo e exploram a cultura e a diversidade. A ludicidade com jogos, danças, brincadeiras e contação de histórias no processo de ensino e de aprendizagem desenvolve a responsabilidade e a autoexpressão, assim a criança, com e sem deficiência/autismo, sente-se estimulada e, sem perceber, desenvolve e constrói seu conhecimento sobre o mundo. Em meio ao prazer, à maravilha e ao divertimento que as narrativas criam, vários tipos de aprendizagem acontecem (SOUZA; BERNARDINO, 2011).

Nesse contexto, Souza e Bernardino (2011) ressaltam que, na contação de histórias, encontramos a gramática do conto:

As personagens (protagonista e antagonista), apresentação inicial do conto, sucessão de eventos/ações complexas e o final; essa regularidade facilita a compreensão textual e a criação de histórias pela própria criança, assim contribuindo para as habilidades linguísticas em nível oral e escrito (SOUZA; BERNARDINO, 2011, p. 238).

Além disso, citam a escritora de literatura infantil e juvenil e contadora de histórias profissional Fanny Abramovich, orientando que os cuidados e preparos do professor/contador de histórias se referem a:

1. Saber escolher o que vai contar, levando em consideração o público e com qual objetivo; 2. Conhecer detalhadamente a história que contará; 3. Preparar o início e fim no momento da contação e narrá-la no ritmo e tempo que cada narrativa exige; 4. Evitar descrições imensas e com muitos detalhes, favorecendo o imaginário da criança; 5. [...]; 6. E por último, saber usar as possibilidades da voz variando a intensidade, a velocidade, criando ruídos e dando pausas para propiciar o espaço imaginativo (SOUZA; BERNARDINO, 2011, p. 245).

Trazendo essa discussão para o campo da Educação Física no trabalho com crianças com e sem deficiência/autismo na educação infantil e em brinquedotecas universitárias, tomando por referência Garanhan (2002), Mello e Santos (2012), Chicon (2013), Salles e Chicon (2020) e Araújo e Chicon (2020), dentre outros autores, compreendemos que a Educação Física se configura como um

espaço em que a criança entra em contato com diferentes manifestações corporais, sempre tendo em vista a dimensão lúdica como princípio norteador da prática educativa, ou seja, os movimentos, as práticas corporais e as manifestações devem ser constituídos de sentidos, significados e intencionalidades para ela e não o brincar por brincar, o fazer por fazer.

Nesses dois espaços de atuação profissional (educação infantil e brinquedotecas universitárias), a utilização de histórias na prática pedagógica é colocada como um instrumento valioso no ensino de crianças com e sem deficiência/autismo (SAYÃO, 1999; CHICON, 2013; CHICON; OLIVEIRA, 2021a; CHICON; OLIVEIRA, 2021b). Além disso, propostas da Educação Física baseadas em atividades motoras articuladas com o jogo imaginário ou jogo de faz de conta têm uma excelente aceitação dos infantes.

Dessa forma, a ginástica historiada se apresenta como uma possibilidade de articular o movimento com a literatura e seu enredo por inteiro. É uma proposta enriquecedora, pois permite que as crianças pequenas vivenciem, conheçam e se coloquem na ação do personagem, além de “abrir asas para a imaginação”. A ginástica historiada pode ser feita de diversas maneiras, mas o seu traço comum é que conta uma história e os alunos a reproduzem de modo gestual/corporal ao se-movimentarem. Trata-se de representações mentais da realidade que vão sendo exploradas no se-movimentar humano, na articulação entre temas da cultura infantil e o movimento (BENITES; RODRIGUES, 2008; OTA, 2016; CHICON, 2013; CHICON; OLIVEIRA, 2021a).

Segundo Ayoub (2001), a expressão corporal nos primeiros anos de vida é entendida como uma das linguagens fundamentais a serem desenvolvidas na infância. Para ela:

A riqueza de possibilidades da linguagem corporal revela um universo a ser vivenciado, conhecido, desfrutado, com prazer e alegria. Criança é quase sinônimo de movimento; movimentando-se ela se descobre, descobre o outro, descobre o mundo à sua volta e suas múltiplas linguagens. Criança é quase sinônimo de brincar; brincando ela se descobre, descobre o outro, descobre o mundo à sua volta e suas múltiplas linguagens (AYOUB, 2001, p. 57).

Entretanto, não podemos deixar de mencionar que o conhecimento produzido sobre a ginástica historiada ainda apresenta lacunas. Em vista disso, este

capítulo busca compreender a ginástica historiada como um valioso recurso pedagógico que oferece ricas experiências às crianças com e sem deficiência/autismo no espaço de uma brinquedoteca universitária.

Metodologia

O estudo exposto neste capítulo trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter descritivo e exploratório (LUDKE; ANDRÉ, 2013). Está orientada para a observação, registro e análise de situações de aula nas quais a ginástica historiada potencializa a ação mediadora do/a professor/a brinquedista e a brincadeira da criança com autismo em uma brinquedoteca universitária e em outros espaços de intervenção. A brinquedoteca está organizada em cantinhos temáticos, como o camarim, a casinha de bonecas, carrinhos e outros, contendo um rico acervo de brinquedos direcionados à faixa etária de três a seis anos de idade.

O estudo será realizado tendo por base o uso de dados já coletados e registrados em videogravação pelo professor orientador deste trabalho, em razão da pesquisa mais ampla intitulada *O brincar da criança com autismo na brinquedoteca: inclusão, mediação pedagógica e linguagem*. O conteúdo dos vídeos a serem analisados consta de 24 aulas/registros realizadas na brinquedoteca universitária, com duração de uma hora cada aula, gravadas no período de março a novembro de 2016, envolvendo a participação de 17 crianças, de ambos os sexos, com idades de três a seis anos: dez do Centro de Educação Infantil Criarte/UFES com desenvolvimento típico, seis com autismo e uma com síndrome de Down, oriundas da comunidade.

Esses alunos foram atendidos na brinquedoteca e em outros espaços de intervenção, como a sala de ginástica, espaço externo, sala de lutas, entre outros, por 13 estagiários do curso de Educação Física, em um encontro semanal, todas as quintas-feiras, das 14 às 15 horas, para o atendimento; das 15 às 16 horas, ocorria o grupo de estudo versando sobre o tema: Jogo, mediação pedagógica e inclusão; das 16 às 17 horas, avaliação e planejamento das aulas.

Os sujeitos foco deste estudo, referente ao recorte de situação de aula apresentado para análise e discussão das informações, constam de uma criança com autismo, com cinco anos de idade, não verbal e com dificuldades na interação social; uma professora/brinquedista (acadêmica que coordenava a aula); e três brinquedistas, dois que auxiliavam a professora com o grupo e um que acompanhava a criança com autismo. A ação pedagógica com as

crianças iniciava com o acolhimento e o diálogo com elas sobre os acontecimentos da aula anterior e sobre as atividades previstas. Um/a professor/a brinquedista⁷ era responsável por conduzir a conversa com todo o grupo de crianças, instigando-as a relembrar acontecimentos da aula anterior.

O segundo momento, com ação direcionada, envolvia atividades relacionadas com a arte de contar histórias sobre temas da literatura infantil (por exemplo: Pinóquio; Peter Pan e outros) — tematizando, por meio das histórias, a questão da diversidade/diferença — com o objetivo de sensibilizar e convidar as crianças não deficientes a serem parceiras na ação de inclusão/acolhimento dos colegas com deficiência/autismo (CHICON, 2013).

Em seguida, os/as alunos/as eram conduzidos/as ao momento de escolha, por interesse, dos cantinhos temáticos da brinquedoteca. Nesse momento, as crianças eram instigadas a brincar e explorar os cantinhos e seus brinquedos, construindo, assim, situações de brincadeiras em pequenos e em grandes grupos. Os/As brinquedistas atuavam como mediadores de diferentes situações iniciadas pelas crianças, tanto individualmente quanto em grupo, estimulando e enriquecendo essas atividades ao brincar junto.

Por fim, as crianças eram convidadas novamente a sentar em círculo no centro da brinquedoteca, com o objetivo de avaliar o realizado e sugerir atividades para a próxima aula. Importante salientar que as crianças com deficiência/autismo eram acompanhadas individualmente por um/a professor/a brinquedista, cada uma com o objetivo de estimular e auxiliar em suas necessidades pedagógicas. No caso das crianças com autismo que, em seu estágio de desenvolvimento, resistiam a participar das atividades coletivas, elas eram orientadas pelos/as brinquedistas que as acompanhavam na realização de atividades de seu interesse, por meio de um Plano de Ensino Individualizado (PEI),⁸ em uma ação pedagógica que caminhava sempre do individual para o coletivo e do coletivo para o individual.

7 O/A brinquedista tem como principal função incentivar a brincadeira infantil, procurando enriquecê-la, brincando junto, em parceria com a criança. Segundo Cunha (1994), é aquele/a que estimula a brincadeira infantil.

8 O PEI é definido por Rodrigues (1991, p. 78) “[...] como o conjunto de estratégias de ensino que visa adaptar o processo de ensino aprendizagem a cada estudante de modo a proporcionar uma compatibilidade em face às suas necessidades, interesses e principalmente características individuais”.

Durante o atendimento, os/as professores/as brinquedistas assumiam as seguintes funções: dois/duas atuavam no registro das aulas em videogravação e fotografias, sete no acompanhamento das crianças com autismo e síndrome de Down e quatro se revezavam na coordenação e acompanhamento da aula com o grupo de crianças não deficientes. Para essas ações de coleta de dados, foram utilizados a observação participante, videogravação das aulas e registros em diário de campo. Para este capítulo, utilizamos apenas a descrição de episódios em vídeo.

A análise do conteúdo dos vídeos ocorreu por meio da análise microgenética (GÓES, 2000). Conforme a autora, de um modo geral, trata-se de uma forma de produção das informações, o que requer a atenção a detalhes e ao recorte de episódios interativos. O exame orientado para o funcionamento dos sujeitos focais, as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação resultam em um relato minucioso dos acontecimentos.

Para o processo de análise dos dados, debruçamo-nos, em uma primeira etapa, sobre os vídeos das 24 aulas registradas. Desse trabalho, selecionamos cinco episódios, considerados por nós representativos de situações de aula nas quais a ginástica historiada potencializou a ação mediadora do/a professor/a brinquedista e a brincadeira da criança com autismo. Em uma segunda etapa, esses episódios foram transcritos, foi feita uma pré-análise do material e selecionado um único episódio para uma análise mais refinada no capítulo de resultado e discussão das informações. Cabe informar que este capítulo é parte de uma pesquisa mais ampla intitulada *O brincar da criança com autismo na brinquedoteca: inclusão, mediação pedagógica e linguagem*, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da UFES, por meio do Parecer nº 1.459.302, de 21 de março de 2016.

A ginástica historiada como estratégia de ensino na brincadeira da criança com e sem autismo

A ginástica historiada é uma estratégia pedagógica que pode favorecer de maneira significativa a prática docente em crianças com e sem deficiência/autismo na educação infantil e em brinquedotecas universitárias. A escuta de histórias estimula a imaginação, educa, instrui, desenvolve habilidades cognitivas, socioafetivas e motoras, além de ser uma atividade interativa que potencializa as relações sociais, a linguagem infantil e as práticas corporais.

A análise aqui presente é do corpo concebido em sua relação com o movimento, todavia não o movimento como simples gesto mecânico, mas o movimento dotado de intencionalidades, de significados, de emoções, de expressões, ou seja, movimento contextualizado culturalmente, expresso pela arte de contar histórias, na ação mediadora do/a professor/a brinquedista — aquele/a preocupado/a em incentivar e enriquecer a brincadeira infantil.

Na realização da prática educativa na brinquedoteca e em outros espaços de intervenção, os/as professores/as brinquedistas atuam na mediação da brincadeira com as crianças com e sem deficiência/autismo, propiciando ricas experiências interativas na relação delas com os objetos e com as pessoas por meio da ginástica historiada. Essa ferramenta tem tornado a aula mais prazerosa e interessante para elas e facilitado a ação docente.

Essa situação pode ser dimensionada melhor na descrição e análise do episódio apresentado a seguir, que contou com a participação de apenas uma criança com autismo (Gael — nome fictício) não verbal e com dificuldade na interação social, das crianças da Educação Infantil Criarte UFES, uma professora brinquedista (coordenadora da aula com o grupo), dois brinquedistas que auxiliavam a docente e um brinquedista que acompanhava Gael.

Episódio: brincando e aprendendo ao resgatar o baú do tesouro do ninho do pássaro branco

A aula foi desenvolvida no pátio, local amplo, com piso de grama e árvores. A programação da aula constava de atividades relacionadas com brincadeiras de equilíbrio e rolamentos, utilizando recursos como: bolas grandes de pilates, fita de *slackline*, corda, cabos de vassoura e colchonetes.

A aula tem início com as crianças sentadas em dois colchonetes grandes (navio) e a professora brinquedista (caracterizada com indumentária típica de um pirata, com chapéu, cinto e espada de balão canudo na cintura) narrando a história do capitão pirata e o baú do tesouro.

Ela, em interação com as crianças, começa dizendo que, há muito tempo, tinha um capitão pirata bom que morava em uma vila de pescadores. Um dia, o rei Arthur pediu que ele levasse em seu navio, um baú contendo algo muito importante para entregar de presente

à Rainha Vitória, que morava em outra cidade, mas ninguém podia saber o que era. No caminho, todos os marinheiros estavam curiosos para saber o que tinha no baú, mas somente o capitão pirata tinha a chave para abrir. Quando ele levantou o baú para guardar no armário, sabem o que aconteceu? As crianças atentas à narrativa responderam: O que aconteceu? O que aconteceu? A professora continuou: Um grande pássaro branco o pegou com suas garras e o levou para o seu ninho que ficava em uma ilha. O capitão ficou desesperado, pois, agora, como ele iria cumprir sua missão? Ele ficou se perguntando também: O que será que tem naquele baú? Algumas crianças responderam: Chocolate. Diamantes. A professora continuou. Então o pirata direcionou seu navio para a ilha (local onde a aula estava acontecendo). Chegando lá, percebeu que ele e os marinheiros (as crianças) tinham que superar alguns obstáculos para chegar até o ninho do pássaro branco e pegar o baú. A professora convidou todos os alunos para embarcar nessa aventura com ela.

Durante a narrativa da professora brincadeira, todas as crianças ficaram sentadas nos colchonetes prestando atenção à história e interagindo com ela. Gael (criança com autismo), com seu modo peculiar de ser, acompanhou a narrativa da professora brincadeira em pé, por alguns instantes, próximo aos colegas. Em seguida, não conseguindo se conter, aproximou-se da professora e, com um gesto de mão, sinalizou o interesse pela espada de balão canudo que estava em sua cintura. A docente entendeu o seu pedido e, sem interromper a narrativa, tirou o objeto da cintura e entregou para ele. Gael, ao receber a espada, mostrou contentamento com um sorriso e se dirigiu para o colchonete onde estavam os colegas, ficando em pé no meio deles por uns poucos minutos, e logo se afastou para os arredores, desviando sua atenção do contexto. O brincadeira que o acompanha durante o atendimento, para evitar sua fuga e distanciamento do local de aula (comportamento já previsto), posicionou uma cama elástica (aparelho de sua predileção) próximo ao grupo, para que ele saltasse e continuasse participando da contação de história. Os colegas já estavam orientados sobre o seu modo de ser e se mantiveram atentos à narrativa da docente.

Todas as crianças ficaram interessadas, curiosas e entusiasmadas em passar pelos obstáculos para encontrar o ninho do pássaro branco e recuperar o baú.

Primeiro desafio – atravessar a ponte sobre o abismo

O Capitão Pirata (professora brinquedista) orienta seus marinheiros (as crianças) a se deslocarem pela ilha em busca do baú perdido. Na caminhada, eles se deparam com um abismo e precisam atravessá-lo por uma ponte (*slackline* preso entre duas árvores, a uma distância de quatro metros, suspenso a 50cm do solo, tendo embaixo dois colchonetes de proteção. A 50cm acima do *slackline*, uma corda foi amarrada, com o objetivo de dar mais segurança e autonomia ao deslocamento das crianças). Os marinheiros, agitados e apreensivos com a travessia, organizaram-se na subida da ponte. Dois de cada vez, auxiliados por dois brinquedistas, foram posicionados com os pés no *slackline* e com as mãos segurando a corda, iniciando a passagem. No percurso, eles se equilibram sobre o *slackline*, sustentados pelo apoio das mãos na corda e acompanhados pelos brinquedistas, que observam se a criança apresenta necessidade de mais apoio ou não. As crianças realizam o deslocamento em silêncio e com bastante concentração, expressando em sua linguagem corporal uma mistura de coragem, medo e superação. Ao concluir o trajeto e pisar no solo do outro lado do abismo, vibram de alegria e torcem para os colegas também conseguirem. Algumas precisam do apoio dos brinquedistas para fazer a travessia. Os que aguardam sua vez fazem muito barulho: gritando, torcendo e extravasando a ansiedade.

Gael, acompanhado por um brinquedista, observa um pouco afastado a agitação do grupo. Depois que algumas crianças realizam a travessia, ele demonstra interesse em participar, deslocando-se em direção à fita de equilíbrio, entrando na frente dos outros colegas, tendo que ser contido pelo brinquedista e orientado a aguardar sua vez, mas ele mostra certa resistência em ficar esperando. Na sua vez, sobe no aparelho e desloca-se com autonomia, sendo observado pelos colegas que torcem por ele. No meio do trajeto, ele para e faz pressão na fita com os pés para baixo e para cima, provocando um balanço vertical. Nesse momento, mostra

alegria e entusiasmo com um grande sorriso no rosto. Os brinquedistas e os colegas ficam admirados com essa nova possibilidade de ele se-movimentar sobre o aparelho. Depois de balançar algumas vezes, o brinquedista teve que orientá-lo a continuar o percurso até o fim, para que os outros colegas também pudessem atravessar. Quando pisa no chão, os colegas que já haviam concluído a passagem correm para abraçá-lo. Ele mostra contentamento balançando o corpo e logo se afasta do grupo, correndo pelo espaço, sob o olhar atento do brinquedista que o acompanha. Os colegas que passam em seguida realizam o novo movimento aprendido com alegria. Quando todos concluem a travessia, continuam o percurso pela ilha em busca do baú (Gravação em vídeo, 15/09/2016).

Como podemos observar no início da descrição do episódio, a escolha do espaço é muito importante em uma contação de histórias. Para esse tipo de narrativa, em que a professora brinquedista aborda um tema envolvendo pirata, navio, rei, rainha, pássaro, baú do tesouro e uma ilha, o espaço externo com grama e árvores é bem mais representativo desse universo do que o espaço interno. Acrescente a isso a indumentária utilizada pela professora assumindo o personagem de um pirata, os colchonetes onde as crianças estavam sentadas representando o navio e o espaço da aula ganhando a projeção no imaginário delas de uma ilha do tesouro, contendo perigos, incertezas, desafios e descobertas.

Ao contar a história para as crianças, a professora brinquedista procurou interagir com elas, envolvendo-as psicologicamente no enredo, fazendo descrições sucintas e objetivas, sendo ardilosa com os gestos e com a voz, variando a intensidade, a velocidade, fazendo perguntas, dando pausas para propiciar a imaginação e deixando-as se expressarem. As crianças, por sua vez, mostraram-se atentas à narrativa da docente e entusiasmadas com a nova aventura: recuperar o baú do tesouro do ninho do pássaro branco e saber o segredo que ele esconde.

No entanto, como percebemos na leitura do episódio, nem todas as crianças permaneceram sentadas e concentradas durante a contação da história. Gael acompanhou a narrativa da professora brinquedista com idas e vindas, necessitando de apoio do brinquedista que o acompanhava para permanecer atento ao contexto de aprendizagem. Em suas incursões durante a contação da história,

ele aproximou-se da professora, solicitou a espada com gesto manual (não verbal), andou entre os colegas no colchonete, afastou-se do grupo, pulou na cama elástica que estava próxima ao grupo, mostrando-se uma criança inquieta, com dificuldade de socialização, mas muito disponível a aprender.

No momento da contação da história, é possível perceber os efeitos do planejamento coletivo na ação mediadora dos/as brincqedistas na organização do cenário/espaco de aula, na construção da história, com início, meio e fim, na forma interativa da narrativa com as crianças e, principalmente, no uso da minicama elástica como estratégia de ensino para manter Gael firme no propósito da aula.

Além disso, cabe salientar o uso da atenção seletiva pelos colegas, hábito desenvolvido ao longo do processo de ensino e de aprendizagem, evitando desviar a atenção dos objetivos da aula em relação ao modo singular de ser de Gael, como foi revelado no momento em que eles não deixaram de prestar atenção à narrativa da professora, mesmo com Gael pegando a espada, caminhando no meio do grupo e pulando na minicama elástica.

Essa atitude das crianças não autistas em relação ao comportamento de Gael é resultado da ação educativa da equipe de trabalho ao tematizar nas aulas a questão da diversidade/diferença por meio de variadas estratégias. Por exemplo: contos da literatura infantil — Pinóquio, O Patinho Feio, Dumbo, entre outras. No caso da história de Dumbo, a ênfase no diálogo com as crianças incidia sobre a diferença da orelha grande dele em relação à orelha dos outros elefantes, trazendo a reflexão para o contexto da aula.

Segundo Chicon *et al.* (2016), na dimensão de criar culturas inclusivas, não podemos deixar de considerar a importância de tematizar com as crianças a questão da diversidade/diferença, seja por meio da arte de contar história, seja com a participação da família, seja por outros caminhos, com o propósito de trazer esclarecimento sobre a presença de colegas com deficiência/autismo no grupo, gerando um clima de compreensão, aceitação, respeito e colaboração, para que elas desenvolvam atitudes de acolhimento aos grupos diferenciados da sociedade.

Ao abordar a questão das diferenças de uma forma lúdica e carinhosa, com o trato didático necessário e com uso de linguagem adequada à compreensão das crianças, o/a educador/a favorece a aproximação dos demais colegas com o aluno com deficiência/autismo. Ao conhecerem o caso e sanar

as principais dúvidas que ocasionam medo, estranheza e receio, as barreiras que dificultam a aproximação entre eles vão sendo gradativamente reduzidas e a interação potencializada.

No momento do primeiro desafio, observamos que as crianças acompanham a professora brinquedista na aventura pela ilha, mostrando forte interesse e disponibilidade para empreender o se-movimentar na superação dos obstáculos que iam surgindo para alcançar o objetivo de recuperar o baú. A ação, na compreensão das crianças, estava carregada de sentido/significado. A travessia da fita de *slackline* (abismo) propiciava diferentes sensações — coragem, medo, ansiedade, alegria, prazer e desprazer — o autodomínio no controle da situação — concentração, equilíbrio e força — e interações uns com os outros — demonstração de apoio, colaboração e incentivo.

Gael, como já observado, compreende o contexto da aula, mas realiza movimentos de aproximação e fuga na interação com o grupo, necessitando ser acompanhado por um brinquedista. Na atividade no *slackline*, Gael se encontra afastado do grupo, mas, com o incentivo do brinquedista, mostra interesse em participar. Ao aproximar-se do grupo, não presta atenção às regras de convivência social e ingressa na brincadeira tomando a frente dos colegas para subir no aparelho, tendo que ser contido pelo brinquedista e orientado a aguardar sua vez na fila. Ele obedece à orientação com resistência, mas essa conduta do adulto é necessária e importante para que ele, gradualmente, vá adquirindo autodomínio do seu comportamento na interação e socialização com os colegas.

Ao discorrer sobre a lei básica do desenvolvimento, Vygotski (1997, p. 109, tradução nossa) afirma que:

Qualquer função psicológica superior no processo de desenvolvimento infantil se manifesta duas vezes, primeiramente, como função da conduta coletiva, como a organização da colaboração da criança com as pessoas que a rodeiam; depois, como uma função individual da conduta, como uma capacidade interior da atividade do processo psicológico.

Considerando que, para o autor, essa lei básica se aplica tanto para crianças sem deficiência quanto para aquelas com deficiência, entendemos que assim também se realiza com as crianças com autismo, tendo o processo educativo um papel fundamental nessa transformação.

Na sequência, percebemos um feito de Gael no uso do aparelho que vai chamar a atenção dos adultos e dos colegas em relação à sua habilidade e potencial criativo na brincadeira. Ao realizar a travessia da fita de equilíbrio, de forma diferente dos colegas, ele para o deslocamento no meio do percurso e apresenta um novo modo de explorar o objeto que agrada a todos: pressionando a fita para baixo e para cima com os pés, gera um balanço vertical que proporciona prazer e alegria. Quando desce do objeto, ganha a admiração e reconhecimento dos colegas que o abraçam. Em seguida, eles imitam o novo movimento aprendido.

A brincadeira é parte de um processo de alto nível do desenvolvimento psicológico infantil, na medida em que liberta a criança das amarras situacionais, permitindo-lhe agir sobre os objetos em uma perspectiva que altera seu uso convencional: há uma ruptura entre o sentido e o significado de um objeto na brincadeira que emerge no transcorrer da própria atividade (VIGOTSKI, 2008; LEONTIEV, 2016). Falkenbach, Diesel e Oliveira (2010) afirmam que a iniciativa de brincar é uma atitude importante para o desenvolvimento da criança e pouco comum entre as que têm autismo.

Assim, entendemos que as crianças com e sem deficiência/autismo leem, interpretam o mundo e o pronunciam a partir de seu ponto de vista, de seu saber da experiência, pois são seres singulares e o espaço pedagógico pode potencializar intencionalmente essa interpretação, em que elas poderão dialogar com o mundo pelo brincar (SILVA; KUNZ; SANT'AGOSTINO, 2010; KUNZ, 2015).

Segundo desafio: atravessar a ponte de corda e madeira sobre o rio com jacarés e rolar como tatu-bola para o ninho do pássaro branco

Na sequência, o Capitão Pirata e os marinheiros continuam o trajeto na ilha e se deparam com um rio cheio de jacarés. Para atravessá-lo, tinham que subir na ponte móvel confeccionada com cordas e cabos de vassoura amarrados a 20cm um do outro. A ponte estava presa em duas árvores, a uma distância de dois metros, com a mesma configuração da fita de *slackline*. Embaixo da ponte, foram colocados dois colchonetes azuis, representando o rio. Inicialmente, havia um brinquedista deitado de costas no colchonete, mexendo os braços e as pernas para cima, representando o jacaré. O Capitão Pirata orienta os marinheiros, explicando que seria uma

travessia perigosa e que eles precisavam ter cuidado para não cair da ponte no rio com jacaré. As crianças ficaram entusiasmadas com o novo desafio, inclusive Gael, que se alinhou ao lado do brinquedista no colchonete, imitando os movimentos do jacaré. Com a iniciativa dele, outras crianças também demonstram interesse em representar o jacaré. A professora, então, aproveita a situação e instrui o grupo dizendo: Aqueles que fizerem a travessia da ponte vão se tornando jacarés. As crianças vibram de alegria com a proposta e logo começam a passar na ponte. Algumas demonstram receio, tendo que ser auxiliadas por um dos brinquedistas; outras expressam uma mistura de preocupação e coragem, passando com cuidado para não cair no rio com os jacarés. Assim que terminam a travessia, elas se deitam no colchonete ao lado de Gael, imitando os movimentos do jacaré. Depois que três colegas se alinham ao seu lado, Gael levanta e se afasta do grupo, correndo no espaço, retornando minutos depois para fazer a travessia da ponte pela ação mediadora do brinquedista. Como tem bom equilíbrio, passa com autonomia sobre a ponte, parando por instantes no meio do percurso, olhando curioso o movimento dos colegas (jacarés) embaixo.

Depois que todas as crianças fazem a travessia, o Capitão Pirata as parabeniza pela coragem e equilíbrio. Elas vibram com o feito. Caminhando um pouco mais, ele avista o ninho do pássaro branco onde está o baú, apontando para trás de duas grandes pedras redondas (duas bolas de pilates e dois colchonetes). Então, reúne o grupo e orienta que, para entrar no ninho, eles precisam rolar o corpo como o tatu-bola sobre as pedras redondas, auxiliados por dois brinquedistas. Nesse momento, a professora mostra uma imagem do tatu-bola e conversa rapidamente com as crianças sobre esse animal, orientando-as que, para fazer o movimento de rolamento, precisam encostar o queixo no peito. Nesse momento, Gael se encontra afastado do grupo, explorando a fita de *slackline*, acompanhado pelo brinquedista e não participa do rolamento. De duas em duas, as crianças se deslocam em direção às pedras, deitam-se sobre elas com auxílio dos brinquedistas e realizam o rolamento para dentro do ninho, ficando ali sentadas aguardando os colegas. Quando todas estavam no ni-

nho, o Capitão Pirata pegou o baú do tesouro e, abraçados, pulam de alegria, inclusive Gael, com auxílio do brinquedista. De posse do baú, viajam até a cidade da Rainha Vitória (uma brinquedista usando uma coroa na cabeça) e entregam a encomenda. Todos estão curiosos e ansiosos em saber o que tem no interior do baú. O capitão pirata abre o baú com sua chave, pega uma linda pulseira para a rainha e balões coloridos para cada marinheiro corajoso que participou dessa aventura. Gael, como todos os colegas, mostra satisfação com o presente (Gravação em vídeo, 15/09/2016).

No segundo desafio, a brincadeira imaginária vai ganhando relevo na apresentação da ponte móvel de madeira e corda, com a presença do rio com jacaré, representado, inicialmente, pela figura de um dos brinquedistas. As crianças ficam entusiasmadas com o novo desafio, especialmente com a ideia de evitar cair no rio com o jacaré. Como na situação relatada no desafio anterior, Gael se destaca nesse momento ao tomar a iniciativa de se alinhar ao lado do adulto, tornando-se ele também um jacaré. Essa atitude encoraja o desejo dos outros colegas de se tornarem jacarés também. A professora brinquedista, atenta ao interesse manifestado pelas crianças e para valorizar a atitude de Gael, orienta que todos que cruzarem a ponte podem se tornar jacaré, fazendo a alegria delas.

No desenvolvimento da brincadeira, Gael permanece reproduzindo os movimentos do jacaré até que três colegas se alinham ao seu lado imitando-o. Em seguida, não mais consegue manter-se na atividade, afastando-se do grupo, retornando alguns minutos depois para fazer a travessia da ponte contando com a mediação do brinquedista que o acompanha e, novamente, distanciam-se para explorar a fita de *slackline*. Por fim, retorna ao grupo sob a mediação do brinquedista para comemorar a conquista do baú no ninho do pássaro branco e lá permanece até o desfecho da história.

Essa situação chama a nossa atenção para perceber que, no caso de crianças com autismo com características comportamentais, como as apresentadas por Gael, a presença de um/a professor/a colaborador/a das práticas inclusivas, ou mesmo de um/a estagiário/a de Educação Física, faz-se impreterivelmente necessária, não só pela ação mediadora com o discente, mas, especialmente, pelo apoio ao/a docente.

No ambiente de aprendizagem apresentado, direcionando nosso olhar para a ação mediadora da professora brincadista, perguntamos: como ela sozinha teria dado conta de desenvolver a aula para uma turma inclusiva com a presença de uma criança com autismo com as características de Gael, sem contar com o apoio do brincadista que o acompanhava? Como poderia dar a atenção requerida por Gael e pelas outras crianças ao mesmo tempo?

Nessa direção, Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) explicitam que o ensino colaborativo, também denominado de coensino, compreende um modelo educacional em que todos/as os/as professores/as atuam de forma conjunta em relação à responsabilidade de planejar, instruir e avaliar os alunos da Educação Especial ou não, considerando perspectivas inclusivas. Nessa proposta, o/a aluno/a com deficiência/autismo não é separado/a dos/as demais. Os/As professores/as trabalham e se responsabilizam juntos/as, de forma colaborativa, por todos/as os/as alunos/as.

Ainda de acordo com essas autoras, o ensino colaborativo pode funcionar como apoio pedagógico no compromisso com a aprendizagem dos/as alunos/as com deficiência/autismo; pode aproximar o trabalho de professores/as especializados/as no atendimento desses/as alunos/as ao trabalho desenvolvido pelos/as professores/as regentes de classe e de Educação Física e pode, ainda, favorecer a interação dos/as professores/as na resolução de situações-problema a partir das potencialidades individuais de cada um/a e da troca de experiências.

Nesse processo, a estratégia da ginástica historiada mostra-se profícua, na medida em que coloca todos, crianças e adultos, no mesmo enredo, ligados aos papéis sociais dos personagens (protagonistas e antagonistas), apresentação inicial do conto, sucessão de eventos/ações complexas e o final. Essa regularidade facilita a compreensão textual da sequência de acontecimentos na aula, desperta a imaginação e a criatividade, provoca a interação e a colaboração entre os infantes, enriquece a linguagem verbal e gestual e dá protagonismo às crianças ao se-movimentarem na direção da realização das práticas corporais com sentido/significado.

Ainda sobre o distanciamento de Gael em relação aos outros colegas na aula, em decorrência do acometimento do autismo em seu modo funcional, precisamos entender que essa condição precisa ser respeitada e trabalhada pela ação mediadora dos adultos (familiares, amigos/as e educadores/as) de seus laços de relação, no sentido de promover experiências sociais potencia-

lizadoras do desenvolvimento do autodomínio de seu comportamento, tendo em vista minimizar ou superar essa condição.

Em nosso entendimento, se a criança com autismo estiver segura em relação ao outro, o vínculo afetivo pode acontecer com mais facilidade, mas isso demanda um processo gradativo de aproximação e cuidado que pode variar de criança para criança. Nesse contexto, apoiados no estudo de Araújo e Chicon (2020), compreendemos que a ocupação pessoal do espaço social pela criança com autismo, quanto mais próximo do outro, no sentido afetivo-emocional, mais potencializador das relações sociais se torna, colaborando acentuadamente para o enriquecimento das experiências lúdicas dessa criança. Por exemplo: Gael, nos momentos em que apresentou uma nova maneira de usar a fita do *slackline*, realizando balanços verticais, ganhou a admiração e o reconhecimento dos colegas na forma de um abraço. Também no momento em que se alinhou ao lado do brinquedista na ponte, imitando o movimento do jacaré, fez despertar o interesse nos colegas pela mesma ação e finalizou com mais três colegas, mesmo que por pouco tempo.

Ao contrário, quanto mais distante do outro a ocupação pessoal do espaço social da criança com autismo ocorrer, no sentido afetivo-emocional, menos potencializadora das relações sociais se torna, empobrecendo as experiências lúdicas pela carência do grupo e da interação com o outro. Isso aconteceu, por exemplo, com Gael, nos momentos em que ficou pulando na minicama elástica, enquanto os colegas prestavam atenção à narrativa da professora sentados no colchonete ou no momento depois da travessia da ponte, em que foi brincar sozinho no *slackline*, acompanhado pelo brinquedista, enquanto os colegas realizavam o rolamento sobre as bolas de pilates, imitando o tatu-bola.

Para Vigotski (2007, 2011), se desconsiderarmos as necessidades da criança com deficiência/autismo e os incentivos que são eficazes para colocá-la em ação, nunca seremos capazes de entender seus avanços, pois todo avanço está ligado a uma mudança acentuada nas motivações, tendências e incentivos, tendo os/as docentes papel fundamental nesse processo.

Considerações finais

Tendo por objetivo analisar, no processo de ensino e de aprendizagem, como a estratégia da ginástica historiada nas aulas de Educação Física potencializa a ação mediadora do/a professor/a brinquedista e a brincadeira da

criança com autismo, o estudo traz luz para compreendermos a prática educativa realizada em turmas inclusivas.

Como sabemos, o brincar é para as crianças, com e sem deficiência/autismo, um ato constituído socialmente, livre e criativo. Por essa razão, possibilita um momento privilegiado para o desenvolvimento integral de seu ser. Por meio do brincar, elas expressam suas subjetividades, criatividade e emoções. Além disso, elas se inserem socialmente e se apropriam de valores, hábitos e culturas, transformando-os e ressignificando-os na medida em que compartilham brincadeiras com seus pares.

Na prática educativa narrada e apresentada neste capítulo, reconhecemos que a ginástica historiada é uma estratégia de ensino profícua que a equipe de trabalho do projeto encontrou para colocar o lúdico na proposição das práticas corporais com as crianças com e sem deficiência/autismo na brinquedoteca e nos diferentes espaços de intervenção. Assim, nesse contexto, a ginástica historiada é concebida como uma construção que tem essa relação, na qual o/a professor/a/brinquedista vai contando uma história de forma que as crianças possam vivenciá-la simultaneamente, colocando o corpo em movimento, ligadas aos papéis sociais dos personagens (protagonistas e antagonistas), apresentação inicial do conto, sucessão de eventos/ações complexas e o final, gerando uma brincadeira imaginária, que dá sentido e significado às ações delas na aula, desenvolvendo os movimentos básicos, a comunicação, a resolução de situação-problema, a expressão de afetos e emoções, as interações sociais, a apropriação da cultura infantil, a colaboração, a criatividade e a imaginação.

Para a proposição da ginástica historiada como estratégia de ensino na aula, a equipe de trabalho da brinquedoteca leva em consideração, em primeiro lugar, a idade e as características das crianças, para adequar o tema cultura infantil aos seus interesses, necessidades, motivações e conhecimentos já adquiridos. Em seguida, a definição dos conteúdos e objetivos a serem trabalhados com as crianças, que será o ponto de ligação de todas as histórias. Por exemplo: a história narrada no corpo do texto, tendo como referência o conteúdo ginástica geral e os objetivos de trabalhar os movimentos básicos de equilíbrio e rolamento. Em terceiro lugar, a definição da história, organização das indumentárias e do cenário/ambiente de aprendizagem.

Esse planejamento ganha uma dimensão muito relevante no processo de ensino e de aprendizagem das crianças, a saber: a) a organização de uma

história a ser apresentada; b) a explicação de como a história será executada; c) a vivência das atividades pelo se-movimentar; d) o desfecho da história; e e) o momento reflexivo na roda de conversa final, com a intenção de avaliar o realizado no diálogo com as crianças.

Assim, quando o/a educador/a planeja a ginástica historiada, ele/a já consegue organizar a aula em uma progressão a partir do enredo da história. Já sabe que tem o início, quando vai explicar a história, ambientar as crianças e situá-las no espaço e tempo dos acontecimentos. Depois, apresenta o cenário, os recursos materiais e as convida a experimentar, com o corpo em movimento, os diferentes e variados desafios que a história propõe, subsidiando-as com as mediações necessárias até o seu desfecho, com a resolução da situação-problema, ponto auge da aula, propiciando uma sensação de satisfação e alegria e culminando com o diálogo e reflexão sobre a experiência realizada.

Nessa direção, a ginástica historiada potencializa o trabalho articulado entre a professora e o brinquedista que acompanha Gael na condução/gestão da aula, possibilitando a realização de um movimento com as crianças que caminha do coletivo para o individual e do individual para o coletivo, respeitando as singularidades de Gael, propiciando momentos de aproximação dele da dinâmica do grupo e afastamentos, na medida de sua necessidade, sem que ele perca o elo com o ambiente de aprendizagem.

Evidenciamos, assim, a importância da ação mediadora da professora brinquedista e do brinquedista na interação com a criança com autismo na atividade relatada, instigando e significando a ação dela por meio da linguagem verbal e corporal. Desse lugar, entendemos que a liberdade do brincar está em deixar a criança com autismo expressar suas manifestações, desejos e necessidades, em imitar.

Nesse contexto do brincar, podemos inferir que a mediação do adulto deve ocorrer no sentido de favorecer situações que possibilitem que as crianças, com e sem deficiência/autismo, alarguem suas possibilidades de sentir, pensar e agir no meio social em que estão inseridas, devendo ser elemento integrante das brincadeiras, ora como observador e organizador, ora como personagem que explicita ou questiona e enriquece o desenrolar da trama, ora como elo entre elas e os objetos.

Direcionando o olhar para as crianças com e sem deficiência/autismo participantes do projeto, entendemos que para elas é muito mais fácil aprender

com a proposição da ginástica historiada, pois a narrativa da história e o ambiente de aprendizagem dão sentido ao se-movimentar, ou seja, a ação a ser realizada no espaço e tempo da aula, o que torna o processo educativo mais instigante e interessante para elas. Portanto, a ginástica historiada propicia mais engajamento na dinâmica da atividade e aproxima a criança com autismo do grupo e vice-versa. Por exemplo: na história narrada no corpo do texto, as crianças são instigadas a atravessar uma ponte de madeira e corda sobre o rio com jacarés. Quando elas se propõem a fazer a travessia, não a fazem pela proposta de equilibrar-se na ponte, mas sim mobilizadas pelo imaginário e sentido da história — superar os obstáculos para chegar ao ninho do pássaro branco e encontrar o baú do tesouro.

Há um contexto, as crianças estão pensando, movimentando-se, sentindo, interagindo e conhecendo os objetos. Nessa relação, aprendem o movimento de equilíbrio, expressão de sentimentos e emoções, comunicação, sem perceber, tudo na experiência lúdica do faz de conta, criando um ambiente enriquecedor que alarga as possibilidades de sentir, pensar e agir em relação ao meio e aos outros.

Na brincadeira imaginária proporcionada pela ginástica historiada, observamos que a criança com autismo, sozinha ou em interação com as outras crianças, resolvia problemas e elaborava hipóteses em um pensar sobre si e sua atuação no ambiente, favorecendo a elevação dos modos de pensamento e o desenvolvimento do autocontrole. Ou seja, essa capacidade de lidar com representações que substituem o próprio real é que lhe possibilita libertar-se do espaço e do tempo presentes, fazer relações mentais na ausência das próprias coisas, imaginar, fazer planos e ter intenções.

A temática não se esgota aqui. Tivemos, durante o processo de elaboração deste trabalho, muita dificuldade em encontrar literatura abordando o tema. Reconhecemos que há uma lacuna nos estudos sobre a ginástica historiada na educação infantil e em brinquedotecas universitárias, portanto registramos a necessidade de outros/novos trabalhos.

Referências

AYOUB, Eliana. Reflexões sobre a educação física na educação infantil. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 1, Supl. 4, p. 53-60, 2001. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rpef/article/view/139594#:~:text=Ayoub%2C%20E.%20%282001%29.%20Reflex%C3%B5es%20sobre%20a%20educa%C3%A7%C3%A3o%20f%C3%ADsica,Revista%20Paulista%20De%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20F%C3%ADsica%2C%20%28supl.4%29%2C%2053-60.%20https%3A%2F%2Fdoi.org%2F10.11606%2Fissn.2594-5904.rpef.2001.139594>. Acesso em: 12 jul. 2023.

ARAÚJO, Fabiana Zanol; CHICON, José Francisco. **Educação física e inclusão: aspectos relacionais da criança com autismo na brincadeira**. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2020. (Série Desenvolvimento Humano e Práticas Inclusivas).

BENITES, Larissa Cerignoni; RODRIGUES, Sara. Novas possibilidades da difusão da leitura: um olhar para arte e a educação física. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 45, n. 5, p. 1-8, mar. 2008. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/28206118_Novas_possibilidades_da_difusao_da_leitura_um_olhar_para_Arte_e_a_Educacao_Fisica#:~:text=Todavia%2C%20esta%20tem%C3%A1tica%20deve%20ser%20explorada%20em%20seus,da%20leitura%20e%20na%20forma%C3%A7%C3%A3o%20do%20aluno%20leitor. Acesso em: 12 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Lei Berenice Piana). Brasília: Diário Oficial da União, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 24 mai. 2022.

CHICON, José Francisco. **Jogo, mediação pedagógica e inclusão: um mergulho no brincar**. 2. ed. Várzea Paulista: Fontoura, 2013.

CHICON, José Francisco *et al.* Educação física e inclusão: a mediação pedagógica do professor na brinquedoteca. **Movimento**, v. 22, n. 1, p. 279-292, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/56302#:~:text=Inclus%C3%A3o.%20Brinquedoteca.%20Resumo%20O%20estudo%20tem%20por%20objetivo,uma%20pesquisa%20qualitativa%20do%20tipo%20estudo%20de%20caso>. Acesso em: 12 jul. 2023.

CHICON, José Francisco *et al.* Fundamentos teórico-práticos sobre criança, brincadeira e desenvolvimento infantil e a proposta de atividades lúdicas inclusivas para crianças de 3 a 6 anos. *In*: CHICON, José Francisco; SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de; MURACA, Gabriela de Vilhena (org.). **Aprender brincando: caderno de fundamentos e atividades lúdicas inclusivas para crianças de 3 a 6 anos**. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2021. p. 25-116. (Série Desenvolvimento Humano e Práticas Inclusivas).

CHICON, José Francisco; OLIVEIRA, Ivone Martins de (org.). **Caminhos da ação educativa na brincadeira da criança com autismo**: inclusão, intervenção pedagógica e formação. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2021b. (Série Desenvolvimento Humano e Práticas Inclusivas).

CHICON, José Francisco; OLIVEIRA, Ivone Martins de (org.). **O brincar da criança com autismo**: possibilidades para o desenvolvimento infantil. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2021a. (Série Desenvolvimento Humano e Práticas Inclusivas).

CHIOTE, Fernanda de Araújo Binatti Chiote. **Inclusão da criança com autismo na educação infantil**: trabalhando a mediação pedagógica. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2015.

COELHO, Beatriz. **Contar histórias**: uma arte sem idade. São Paulo: Ática, 1986.

CUNHA, Nylse Helena Silvia. **Brinquedoteca**: um mergulho no brincar. São Paulo: Maltese, 1994.

FALKENBACH, Atos Prinz; DIESEL, Daniela; OLIVEIRA, Lidiane Cavalheiro de. O jogo da criança autista nas sessões de psicomotricidade relacional. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 31, n. 2, p. 203-214, jan. 2010. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/706#:~:text=O%20JOGO%20DA%20CRIAN%C3%87A%20AUTISTA%20NAS%20SESS%C3%95ES%20DE,com%20diagn%C3%B3stico%20de%20autismo%20nas%20sess%C3%B5es%20de%20psicomotricidade>. Acesso em: 12 jul. 2023.

FREITAS, Ana Beatriz Machado de. O espectro autista no contexto institucional: aspectos constitutivos do desenvolvimento. **Revista de Psicopedagogia**, São Paulo, v. 25, n. 76, p. 49-61, 2008. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862008000100007. Acesso em: 20 abr. 2021.

GARANHANI, Marynelma Camargo. A educação física na escolarização da pequena infância. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 5, p. 106-122, jul. 2002. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/49>. Acesso em: 12 jul. 2023.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 20, n. 50, p. 9-25, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/i/2000.v20n50/#:~:text=A%20abordagem%20microgen%C3%A9tica%20na%20matriz%20hist%C3%B3rico-cultural%3A%20uma%20perspectiva,constitui%C3%A7%C3%A3o%20da%20subjetividade%20G%C3%B3es%20Maria%20Cec%C3%ADlia%20Rafael%20de>. Acesso em: 12 jul. 2023.

- GÓES, Maria Cecília Rafael de. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. *In*: OLIVEIRA, Marta Kohl; SOUZA, Denise Trento; REGO, Teresa Cristina (org.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. p. 95-114.
- HALL, E. T. **A dimensão oculta**. Tradução de Sônia Coutinho. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2005.
- KANNER, Léo. Os distúrbios autísticos de contato afetivo. *In*: ROCHA, Paulina Schmidt-Bauer *et al.* (org.). **Autismos**. São Paulo: Escuta, Centro de Pesquisa em Psicanálise e Linguagem, 1997. p. 111-171.
- KUNZ, Elenor (org.). **Brincar e se movimentar: tempos e espaços de vida da criança**. Ijuí: Injuí, 2015.
- LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. *In*: VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 14. ed. São Paulo: Ícone, 2016. p. 119-142.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 9. ed. São Paulo: EPU, 2013.
- MELLO, André da Silva; SANTOS, Wagner dos (org.). **Educação física na educação infantil: práticas pedagógicas no cotidiano escolar**. Curitiba, PR: CRV, 2012.
- MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre a educação comum e especial**. São Carlos: UFSCar, 2014.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2010.
- ORRÚ, Sílvia Ester. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Wak, 2007.
- ORRÚ, Sílvia Ester. **Aprendizes com autismo: aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes**. Petrópolis: Vozes, 2016.
- OTA, Giovanna Sayuri Garbelini. **Ginástica historiada e formação humana na educação infantil**. 2016. 81 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) — Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, 2016.
- RODRIGUES, David Antônio. Aprendizagem individualizada num grupo de multideficientes. *In*: RODRIGUES, David Antônio (org.). **Métodos e estratégias em educação especial: antologia de textos**. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, 1991. p. 75-83.

- SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de; SIQUARA, Zelinda Orlandi; CHICON, José Francisco. Representação simbólica e linguagem de uma criança com autismo no ato de brincar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 37, n. 4, p. 355-361, out./dez. 2015. Disponível em: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0101328915000785>. Acesso em: 27 abr. 2020.
- SALLES, Flaviane Lopes Siqueira; CHICON, José Francisco. **A mediação pedagógica do professor no brincar da criança com autismo**. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2020. (Série Desenvolvimento Humano e Práticas Inclusivas).
- SAYÃO, Débora Thomé. Educação física na educação infantil: riscos, conflitos e controvérsias. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 6, n. 13, p. 221-240, nov. 1999. Disponível em: <https://doaj.org/article/9ae452f25dbb46eea83714a1d-9fe2ee4>. Acesso em: 12 jul. 2023.
- SILVA, Eliane Gomes da; KUNZ, Elenor; SANT'AGOSTINO, Lucia Helena Ferraz. Educação (física) infantil: território de relações comunicativas. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 32, n. 2-4, p. 29-42, dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/78qzL6tN7ZvfdBH-9DLCPhnR/#>. Acesso em: 12 jul. 2023.
- SIQUEIRA, Mônica Frigini; CHICON, José Francisco. **Educação física, autismo e inclusão**: ressignificando a prática pedagógica. Várzea Paulista: Fontoura, 2016.
- SOUZA, Linete Oliveira de; BERNADINO, Andreza Dalla. A contação de histórias como estratégia pedagógica na educação infantil e ensino fundamental. **Educere et Educare: Revista de Educação**, Cascavel, v. 6, n. 12, p. 235-249, 2011. Disponível em: https://www.academia.edu/99128962/A_Conta%C3%A7%C3%A3o_De_Hist%C3%B3rias_Como_Estrat%C3%A9gia_Pedag%C3%B3gica_Na_Educa%C3%A7%C3%A3o_Infantil_e_Ensino_Fundamental. Acesso em: 12 jul. 2023.
- TAHAN, Malba. **A arte de ler e contar histórias**. 2. ed. Rio de Janeiro: Conquista, 1961.
- VIGOTSKI, Lev Semionovich. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução de Zóia Prestes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, Rio de Janeiro, n. 8, p. 23-36, jun. 2008. Disponível em: <https://www.scrip.org/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1178683#:~:text=Vigotski%2C%20L.%20S.%20%282008%29.%20A%20brincadeira%20e%20seu,Sociais%2C%208%2C%2023-36.%20%28Original%20Work%20Published%20in%201933%29>. Acesso em: 12 jul. 2023.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, v. 37, p. 863-869, 2011. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28306#:~:text=A%20defectologia%20e%20o%20estudo%20do%20desenvolvimento%20e,anormal.%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20E%20Pesquisa%2C%2037%20%284%29%2C%20863-869.%20https%3A%2F%2Fdoi.org%2F10.1590%2FS1517-97022011000400012>. Acesso em: 12 jul. 2023.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Capolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solanche Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras escogidas V**: fundamentos de defectologia. Tradução de Maria Del Carmem Ponce Fernandez. 5. ed. Madri: Visor, 1997.

5. Brincando e aprendendo: aspectos relacionais da criança com autismo¹

José Francisco Chicon²

Ivone Martins de Oliveira³

Gabriel Vighini Garozzi⁴

Marcos Ferreira Coelho⁵

Maria das Graças Carvalho Silva de Sá⁶

DOI: 10.52695/978-65-5456-039-9.5

Considerações iniciais

A proposta de estudar a criança com autismo e seus aspectos relacionais surgiu a partir de situações vivenciadas durante a participação no Projeto de Ginástica do Laboratório de Educação Física Adaptada (LAEFA) no acompa-

1 Este texto foi publicado originariamente na Revista Brasileira de Ciências do Esporte.

2 Professor doutor do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

3 Professora doutora do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

4 Professor de Educação Física da Prefeitura Municipal de Vila Velha, ES. Mestre e pesquisador do Laboratório de Educação Física Adaptada do Centro de Educação Física e Desportos (Laefa/Cefd/UFES).

5 Professor de Educação Física e pesquisador do Laboratório de Educação Física Adaptada do Centro de Educação Física e Desportos (Laefa/Cefd/UFES).

6 Professora doutora do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

nhamento de crianças com esse tipo de síndrome. Na ocasião, chamou-nos a atenção o modo peculiar de uma dessas crianças se comportar em relação aos colegas: demonstrava dificuldade em participar dos trabalhos em grupo — rodas de conversas iniciais e finais e na realização das atividades coletivas com os colegas não deficientes — corria sem limites pela sala e não interagia.

Estudos têm revelado que o autismo é compreendido como uma síndrome comportamental e caracterizado por déficit na interação social, na linguagem e alterações de comportamento (FALKENBACH; DIESEL; OLIVEIRA, 2010; KANNER, 1997; ORRÚ, 2007). Diante desse quadro, é notório, no contexto escolar, o grande desafio colocado aos professores de forma a encontrar práticas educativas mais propícias à educação da criança com autismo, principalmente pelas dificuldades relacionais que apresentam (CHIOTE, 2012; ORRÚ, 2007; SIQUEIRA; CHICON, 2016). Entre os desafios, destacam-se a dificuldade de compreender o que ela sente e pensa, suas preferências e desejos; a maneira como significa o que ocorre à sua volta na escola e, a partir disso, participar ativamente de práticas educativas que lhe permitam inserir-se na dinâmica das relações com os colegas e com os adultos e se apropriar dos conhecimentos escolares.

Entre as atividades nas quais a criança com autismo apresenta uma ação peculiar está o brincar, caracterizado não somente por uma tendência de preferir brincar sozinha, como também por suas particularidades no que tange à inserção no plano imaginário (CHIOTE, 2012; SIQUEIRA; CHICON, 2016). Por outro lado, para os autores precursores da abordagem histórico-cultural (ELKONIN, 2009; LEONTIEV, 2003; VIGOTSKI, 2007), o brincar é uma atividade fundamental ao desenvolvimento psíquico da criança, podendo alargar suas possibilidades de agir sobre o mundo, o que é muito importante, também, no desenvolvimento de crianças com deficiência/autismo.

Essas considerações a respeito da criança com autismo nos levam ao desafio de estudar seus processos relacionais, guiados pelas seguintes questões instigadoras: como se manifestam os aspectos relacionais da criança com autismo com os colegas em situações de brincadeiras? Ela interage/brinca com eles? Age de forma recíproca durante brincadeiras que implicam compartilhamento? Qual é o papel dos adultos nesse contexto? Diante disso, o presente capítulo objetiva compreender os aspectos relacionais de uma criança com autismo na interação com outras crianças em situações de brincadeiras.

A importância da interação social e da brincadeira para o desenvolvimento infantil

Para melhor compreender a importância da interação social no desenvolvimento infantil, procuramos nos apoiar em trabalhos realizados por Vigotski (1997, 2000, 2007) e seus seguidores. O autor considera o homem como um ser biológico, social e cultural, membro da espécie humana e sujeito participante de um processo histórico, constituído nas relações sociais. A luta pela sobrevivência, a vida gregária e o trabalho⁷ paulatinamente criam as condições para o desenvolvimento cultural e, simultaneamente, de habilidades e funções especificamente humanas; com o trabalho, o homem transforma a natureza para adaptá-la às suas necessidades e, nesse processo, ele também se modifica.

Nessa perspectiva, o homem é compreendido como uma totalidade e não a partir de uma separação entre corpo e mente ou de uma dicotomia entre o social e o individual. Aspectos biológicos e culturais compõem o desenvolvimento humano, assim como há uma multideterminada inter-relação entre os planos individual e social. Vigotski (2000, p. 33) afirma que o homem é um “[...] conjunto de relações sociais, encarnado no indivíduo”.

Ao abordar o desenvolvimento infantil, o autor destaca o papel do outro e dos processos de aprendizagem. O aprendizado, desde o nascimento da criança, está relacionado ao desenvolvimento; é “[...] um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (VYGOTSKY, 2007, p. 103). Assim, o aprendizado, quando organizado, pode levar ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como a linguagem, a imaginação, a atenção voluntária etc.

O homem se constitui nas relações sociais e, desde o seu nascimento, a sua inserção no mundo social propicia-lhe condições de desenvolver-se. No entanto, cabe ressaltar que nem todas as formas de interação podem fazer avançar esse desenvolvimento. A qualidade das relações nas quais a criança se envolve é crucial. Discutindo sobre os processos de aprendizado e desenvolvimento, Vigotski (2007) chama a atenção para o conceito de zona de desenvolvimento proximal ou iminente. O autor distingue dois níveis de

7 Trabalho, na concepção marxista, é entendido como atividade criativa e criadora de transformação da natureza pelo ser humano para atender às suas necessidades básicas de existência.

desenvolvimento: o real, identificado quando uma criança consegue realizar certa tarefa sozinha, sem ajuda de alguém, como calçar e amarrar o tênis; e o potencial, o qual abarca aquilo que, não conseguindo executar sozinha, ela o faz com a ajuda de adulto ou de outra criança. Assim, o conceito de zona de desenvolvimento proximal ou iminente ressalta a importância do professor como mediador no processo de ensino e de aprendizagem e como aquele que deve propiciar condições que favoreçam o alargamento dos modos de sentir, pensar e agir da criança em relação ao mundo.

Ao discorrer sobre a educação de crianças com deficiência, Vigotski (1997) enfatiza que o ponto de partida e a força que impulsionam o desenvolvimento dessas crianças estão na interação estabelecida com os outros. Ele sustenta que é no contexto sociocultural que o processo de superação da condição de deficiência se realiza, por acreditar na plasticidade cerebral e na capacidade do ser humano de criar processos adaptativos com o intuito de superar os impedimentos.

Entre os componentes que têm um papel relevante no desenvolvimento infantil, Vigotski (2008) aponta o brincar. A brincadeira implica a atuação da criança no plano imaginário, bem como o uso de regras: “Qualquer brincadeira com situação imaginária é, ao mesmo tempo, brincadeira com regras e qualquer brincadeira com regras é brincadeira com situação imaginária”, afirma Vigotski (2008, p. 28). Diante disso, o brincar contribui no desenvolvimento da atividade simbólica. Por meio dele, a criança aprende a ter consciência de suas próprias ações, agir com base em determinadas regras, além de poder elaborar e/ou satisfazer, no plano simbólico, tendências e desejos que não seriam possíveis no plano real. Ao brincar, ela se autorregula, se autodetermina e se autocontrola, na medida em que a brincadeira implica intencionalidade e atenção a determinadas regras, sejam elas implícitas, sejam explícitas.

Diante dessas considerações, entendemos que discutir sobre os aspectos relacionais da criança com autismo em situações de brincadeira pode trazer contribuições para a compreensão de seu desenvolvimento e de práticas educativas inclusivas.

Metodologia

O estudo descrito neste capítulo se configura em uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso (LUDKE; ANDRÉ, 2013). Está orientado para

a observação, registro e análise dos episódios do brincar de crianças com e sem autismo no espaço de uma brinquedoteca universitária. A brinquedoteca está organizada em cantinhos temáticos, como o camarim, a casinha de bonecas, carrinhos e outros, contendo um rico acervo de brinquedos direcionados à faixa etária de dois a seis anos.

Os participantes do estudo foram 17 crianças, de ambos os sexos, com idades de três a seis anos, sendo dez de um Centro de Educação Infantil (CEI) com desenvolvimento típico, seis com autismo e uma com síndrome de Down, oriundas da comunidade de Vitória/ES. Esses alunos foram atendidos por 13 estagiários do curso de Educação Física, em um encontro semanal, todas as quintas-feiras, das 14 às 15 horas, no período de março a novembro de 2016, totalizando 24 aulas/registros. Durante o atendimento, os estagiários assumiam funções diferenciadas: conduzir a aula, acompanhar as crianças com deficiência e registrar as atividades por meio de videogravação e fotografias. Logo após o atendimento, das 15 às 16 horas, tínhamos o grupo de estudos versando sobre os temas: jogo, mediação pedagógica e inclusão; das 16 às 17 horas, avaliação e planejamento das aulas.

O processo inicial das aulas era constituído pela recepção e diálogo inicial (ritos de entrada) com as crianças dispostas em círculo no centro da brinquedoteca, momento em que eram lembradas as atividades da aula anterior e informadas as previstas para o dia. Na segunda parte da aula, era desenvolvida a atividade direcionada, acompanhando um cronograma previamente planejado para o grupo durante o semestre. É importante destacar que, com o intuito de sensibilizar e chamar as crianças não deficientes para participar da ação de incluir e acolher os colegas com deficiência, também foi abordada, por meio de histórias, a questão da diversidade/diferença (CHICON, 2013).

Logo após, acontecia o momento de escolha de brinquedos e brincadeiras, quando os alunos eram incentivados a explorar o cantinho temático da brinquedoteca procurando o que lhes despertasse interesse, construindo, a partir dos brinquedos, situações lúdicas em pequenos e/ou grandes grupos. Paralelamente às escolhas das crianças, atuavam os estagiários/brinquedistas, enriquecendo e estimulando as atividades do brincar. Por fim, o término da intervenção ocorria com a colocação dos brinquedos em cada cantinho e a conversa com as crianças, que eram solicitadas a sentar novamente em círculo, com o propósito de avaliar o acontecido e sugerir atividades/brincadeiras para o próximo encontro. As crianças com deficiência que, em seu estágio de desenvolvimento,

apresentavam resistência a participar das ações coletivas, eram conduzidas e acompanhadas na realização de atividades de seu interesse pelos brinquedistas, norteados por um Plano de Ensino Individualizado (PEI).⁸

Para os objetivos deste capítulo, previamente decidimos acompanhar o caso de Jonas,⁹ um dos alunos com autismo participante da pesquisa.¹⁰ O processo de análise dos dados foi efetuado por meio da abordagem microgenética (GÓES, 2000). Conforme a autora, a análise, em princípio, refere-se a um modo de construção de dados que privilegia o recorte de episódios interativos e exige a atenção a detalhes e ocorrências residuais, como pistas, indícios e signos de informações pertinentes de um processo em curso. Está orientada para o funcionamento e as relações intersubjetivas dos sujeitos em foco e as circunstâncias sociais da situação, procedendo-se numa narrativa detalhada dos acontecimentos. Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram: a observação participante, a videogravação das sessões e os registros em diário de campo.

Para o processo de análise dos dados, debruçamo-nos, em uma primeira etapa, sobre o material gravado e leitura de todos os registros escritos referentes ao menino Jonas. Desse trabalho, inicialmente selecionamos três episódios, considerados por nós representativos de manifestações dos aspectos relacionais de Jonas com os colegas. Numa segunda etapa, esses episódios foram transcritos, foi feita uma pré-análise do material e selecionado um dos episódios para uma análise mais refinada.

A interação social da criança com autismo na brincadeira

No começo da pesquisa de campo, Jonas tinha cinco anos e dez meses e estudava em um Centro Municipal de Educação Infantil de Vitória/ES. Jonas é uma criança com autismo que participa boa parte do tempo das atividades

8 O PEI é definido por Rodrigues (1991, p. 78) “[...] como o conjunto de estratégias de ensino que visa adaptar o processo de ensino aprendizagem a cada estudante de modo a proporcionar uma compatibilidade face às suas necessidades, interesses e principalmente características individuais”.

9 Para preservar a identidade dos participantes, usaremos nomes fictícios.

10 Este estudo é parte de uma pesquisa mais ampla intitulada: *O brincar da criança com autismo na brinquedoteca: inclusão, mediação pedagógica e linguagem*, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da UFES, conforme a Resolução nº 466/2012, no dia 21/03/2016, conforme parecer nº 1.459.302.

desenvolvidas com o grupo, se acompanhado pelo estagiário. Em certos momentos, deixa o grupo e procura explorar objetos que lhe trazem prazer e alegria, como cama elástica, trave de equilíbrio (sala de ginástica), bolas de pilates, *slackline* e outros, sempre acompanhado pelo estagiário, que realiza orientações individuais e paralelas às atividades do grupo. Quando possível, retorna com ele para o grupo. Ao final do processo de intervenção, em novembro de 2016, já era possível perceber linguagem verbal em Jonas. Dizia palavras como “bola”, o seu próprio nome e outras palavras, por repetição, principalmente, na relação com seu irmão Joaquim (6 anos), que também participava das atividades.

O estagiário responsável por acompanhar individualmente a criança durante as intervenções, desde o início, procurou observá-la e estabelecer uma relação de confiança e respeito com ela, objetivando criar vínculo e reciprocidade. Ao longo das intervenções, foi conquistando a confiança de Jonas, o que lhe conferiu certa autoridade sobre ele, conseguindo, assim, orientar sua conduta durante as brincadeiras. Aos poucos, o estagiário percebeu que, ao dirigir-se a Jonas, deveria falar devagar, repetindo algumas vezes a frase para que ele pudesse entender. No decorrer das aulas, utilizou-se da fala mais firme, na forma de ordem — como “Venha para o grupo!”; “Pegue a bola!” — para conseguir orientar e conduzir a criança.

Quando Jonas chegava à sala de ginástica, o estagiário o deixava explorar o ambiente antes de orientá-lo a se juntar ao grupo. Nessa prática, o estagiário descobriu que, ao ser chamado pelo nome, Jonas respondia aos colegas deslocando-se em direção a eles para participar da atividade. Essa informação foi utilizada pelo estagiário como estratégia pedagógica para mantê-lo por mais tempo no grupo.

Ao longo do processo de intervenção, os estagiários que acompanhavam Jonas e Lucas (aluno com síndrome de Down) perceberam no segundo características potenciais como: protagonismo na aula, gosto em organizar o ambiente, em colaborar na realização de atividades e propô-las, autonomia para agir e preocupação em ajudar os colegas, o que poderia contribuir tanto para o seu desenvolvimento como para o de Jonas. Assim, procuraram promover situações de contato entre as duas crianças e estimulá-las a brincar juntas. A partir disso, foi possível notar diferentes situações, nas quais Lucas se aproximava de Jonas e procurava interagir com o colega na brincadeira. Um desses momentos pode ser observado no episódio relatado e analisado a seguir.

A atividade em destaque ocorreu em um espaço alternativo que funciona como uma extensão da brinquedoteca, a sala de judô. O episódio narra a interação de Jonas com os colegas em uma situação de jogo tradicional,¹¹ conhecido pelo nome: “A galinha do vizinho”. Participaram da brincadeira os alunos do CEI, com as presenças de Jonas e seu irmão Joaquim, Lucas e oito estagiários.

A brincadeira inicia em seu modo tradicional, com as crianças sentadas em círculo e uma delas se deslocando em torno dos colegas, de posse do objeto (bolinha de plástico) que representa o ovo da galinha, enquanto os colegas que estavam na roda cantavam a música infantil “A galinha do vizinho...”. Durante o desenrolar da atividade, Jonas e Lucas permaneceram sentados na maior parte do tempo, acompanhando os colegas no momento da cantiga, batendo palmas, demonstrando interesse e participação ativa, inclusive acompanhando, algumas vezes, com o olhar, os colegas que se deslocavam em volta da roda para colocar o ovo. Após umas quatro rodadas, percebendo que Lucas não estava mais interessado na brincadeira e que, por diversas vezes, fugia da roda, o estagiário que o acompanhava deu a ideia para a estagiária que coordenava a aula de convidá-lo para reiniciar o jogo, realizando “o papel principal” de colocar o ovo, pois ele ainda não tinha sido contemplado para tal ação. Lucas tomou posse da bolinha, mas somente continuou o jogo deslocando-se na roda quando todos começaram a cantar a cantiga “A galinha do vizinho”. Cabe salientar que, durante a brincadeira, Jonas permanecia sentado no círculo, acompanhado do estagiário, batendo palmas como os colegas e sorrindo, mostrando acompanhar o ritmo da cantiga e prazer em participar da atividade. Demonstrando compreender o funcionamento da brincadeira, Lucas deu prosseguimento à atividade lúdica colocando o ovo atrás de seu colega Jonas, que acompanhou com o olhar o deslocamento de Lucas desde o reinício da brincadeira até se aproximar do lugar em que ele

11 “[...] é aquele transmitido de forma expressiva de uma geração a outra, fora das instituições oficiais, na rua, nos parques, nas praças etc., e é incorporado pelas crianças de forma espontânea, variando as regras de uma cultura a outra (ou de um grupo a outro) [...]. Esses jogos são imitados ou reinterpretados, perpetuando-se sua tradição” (FRIEDMANN, 1996, p. 43).

estava sentado e colocar o ovo atrás dele. Jonas pegou a bolina, não reagindo no exato momento, mas somente quando foi orientado pelo estagiário a se levantar e correr em direção a Lucas na tentativa de boiá-lo. Lucas percebeu que Jonas pegou a bolinha e não apresentou reação no mesmo instante, por isso ficou parado um tempo na frente do colega esperando sua resposta para continuar a brincadeira. Jonas, com a colaboração do estagiário, levantou-se, deslocando-se em volta da roda, e começou a perseguir Lucas. Ele até o alcançou, ficando lado a lado, no entanto, não o pegou, por não entender o seu papel na situação, demonstrando ainda falta de compreensão das regras da brincadeira. O objetivo de Jonas durante esse momento do jogo parecia ser simplesmente correr. Ao deslocar-se, correndo em torno da roda, sem preocupação de pegar o seu colega, demonstrou alegria e satisfação pelo ato em si de correr, como os outros o faziam. Durante a corrida, Jonas desviou-se da direção de Lucas, que já tinha conseguido retornar ao seu lugar na roda. Então, orientado pelo estagiário, o menino com autismo voltou para o círculo, sentou-se em seu lugar e entregou a bolinha para a estagiária coordenadora da aula, que assim terminou a brincadeira (Diário de campo, 01/09/2016).

Aspectos diferenciados podem ser destacados na análise desse episódio. Considerando os objetivos deste capítulo, ressaltamos os seguintes elementos: o papel de outra criança no desenvolvimento da brincadeira do menino com autismo, a atenção compartilhada como aspecto significativo a ser considerado nessa brincadeira e a ação educativa sobre o desenvolvimento potencial da criança durante a atividade lúdica.

Inicialmente, é importante chamar a atenção para as características da brincadeira “A galinha do vizinho”, que favorece o contato, a interação entre as crianças e a própria vibração entre elas, decorrente da música cantada por todos e da disputa que se estabelece quando um corre e o outro tenta pegá-lo. Nesse jogo, as crianças estão dispostas em círculo, podendo olhar umas às outras; o círculo demarca um espaço definido para cada uma delas e, ao mesmo tempo, permite observar a ação dos protagonistas — a criança que corre e a que tenta pegá-la — e torcer por um deles. Essa brincadeira traz a possibilidade de agregar as crianças, de constituir um grupo e a ação

coletiva. O jogo chamou a atenção de Lucas e Jonas, que ficaram motivados a participar, ainda que de forma peculiar, no caso de Jonas.

Durante a brincadeira, observamos que há uma iniciativa por parte de Lucas de interagir com Jonas e conceder-lhe um papel de destaque quando, de posse da bolinha, coloca-a atrás dele. Porém, quando Lucas faz isso, ele percebe que Jonas ainda não tinha entendido o que fazer naquele momento. Então, ficou parado um instante, esperando a reação do colega, que só ocorre a partir da intervenção do adulto. Lucas começa a correr quando percebe que Jonas se levanta e vai em sua direção auxiliado pelo estagiário.

É importante ressaltar a atenção e o cuidado de Lucas com o colega com autismo, provavelmente em decorrência da observação da ação dos professores/brinquedistas tanto ao abordar com as demais crianças as particularidades do modo de ser e de brincar de Jonas como no acompanhamento e auxílio constante em suas brincadeiras. Discutindo sobre a relação entre pares durante o jogo, Chiote (2012) também destaca o papel importante que os adultos têm de forma a mediar a relação entre as crianças e favorecer a inserção do colega com autismo nessa atividade lúdica.

Outro aspecto a ser ressaltado na brincadeira “A galinha do vizinho” é o compartilhamento da atenção com os colegas por parte de Jonas. Conforme Zanon (2012, p. 12), a atenção compartilhada é uma “[...] capacidade de coordenar a atenção com um parceiro social em relação a um referencial externo — um objeto, um evento ou um símbolo — em uma relação triádica”, nesse caso, uma criança com síndrome de Down, outra com autismo e o jogo (o evento). Nesse sentido, para brincar de “A galinha do vizinho”, as crianças devem, o tempo todo, estar atentas ao jogo, compartilhando ações (cantar e bater palmas, por exemplo) e coordenando sua própria ação com a de outros colegas, a partir das regras e ações delimitadas pela brincadeira (como no momento em que uma corre e a outra corre atrás).

O não compartilhamento da atenção durante a realização de uma atividade é um aspecto ressaltado por estudos que envolvem crianças com autismo (BOSA, 2002), indicando um comprometimento na interação com outros colegas e adultos. Muitas vezes, essa criança pode estar ao lado de outras, numa situação de brincadeira — na casinha, por exemplo, brincando com panelinhas e frutas —, mas isso não significa que estejam brincando juntas.

A atenção pode não ser compartilhada durante a brincadeira. Temos observado isso com frequência nas sessões lúdicas desenvolvidas na brinquedoteca.

A passagem do episódio em que observamos Jonas permanecendo sentado na roda batendo palmas juntamente com os colegas, no momento da cantiga, acompanhando com o olhar a direção dos movimentos e dos gestos de algumas crianças, bem como correndo atrás de Lucas, mesmo orientado pelo estagiário em algumas ações, sugere que Jonas demonstra possuir habilidade de compartilhar a atenção com os colegas no jogo. Discorrendo sobre os resultados de estudos de Goodhart e Baron-Cohen, Bosa (2002, p. 7) salienta que “[...] a compreensão da direção do olhar funciona como uma importante fonte de informação sobre as intenções e metas do parceiro durante a interação [...]”. Assim, o evento apresentado sugere que Jonas compartilhou da atenção e demonstrou interesse pela atividade lúdica com Lucas, especialmente a partir do momento em que começa a acompanhar os movimentos do colega com o olhar.

A análise do episódio nos leva a considerar que os estagiários tiveram um papel importante na participação de Jonas no jogo, inclusive no compartilhamento da atenção, na relação estabelecida com Lucas durante a brincadeira. Esse processo nos permite afirmar que, nesse caso, o outro participa ativamente na orientação da atenção da criança com autismo, seja criando situações que possam despertar a sua atenção (quando os estagiários criam condições para o envolvimento de Jonas na brincadeira), seja auxiliando a criança a orientar sua atenção em diferentes momentos do jogo (por exemplo, quando o estagiário auxilia Jonas a levantar-se e deslocar-se em volta da roda, perseguindo Lucas).

A partir disso, podemos dizer que tanto adultos quanto crianças tiveram uma participação ativa no processo de brincar da criança com autismo, alargando suas possibilidades de agir no meio social, a partir do momento em que atuaram na zona de desenvolvimento iminente (VIGOTSKI, 2007). Embora Jonas permanecesse a maior parte do tempo sentado na roda, acompanhasse com o olhar alguns gestos e deslocamentos dos colegas e executasse algumas ações da brincadeira, juntamente com outras crianças, ele ainda não conseguia compreender todas as regras do jogo “A galinha do vizinho”, como levantar-se e correr atrás do outro quando este colocasse a bolinha atrás dele ou pegá-lo quando o alcançasse. Nesse momento, a criança não conseguiu realizar essas ações sozinhas, mas, com o auxílio do adulto, ela foi capaz de executar a maior parte das etapas do jogo. Assim, atuando sobre o nível de

desenvolvimento potencial da criança (VIGOTSKI, 2007), o estagiário possibilitou tracionar o seu desenvolvimento, permitindo-lhe realizar, com ajuda, o que ela não conseguia fazer sozinha e, assim, participar da brincadeira e sentir prazer e alegria ao compartilhar essa atividade com os colegas.

Por fim, com base na abordagem histórico-cultural, cabe reiterar que a brincadeira “A galinha do vizinho” teve um importante papel ao oferecer situações que proporcionaram oportunidades de interação entre a criança com autismo e seus colegas, corroborando os estudos de Leontiev (2003) e Vigotski (2008) ao apontarem que as brincadeiras das crianças não são instintivas, mas sim uma atividade objetiva/aprendida, que requer mediação de adultos e colegas mais experientes.

Considerações finais

Partindo do entendimento de que a criança se desenvolve no mundo a partir da interação social, das diversas relações que realizam com os outros, nos diferentes espaços da vida social em que se insere, este estudo buscou compreender os aspectos relacionais de uma criança com autismo com outros colegas em situações de brincadeiras. A análise permitiu apontar o papel crucial de outra criança e dos adultos no desenvolvimento do brincar de Jonas, menino com autismo, a possibilidade de compartilhamento de interesses e atenção durante brincadeiras tradicionais, como “A galinha do vizinho”, e também a ação mediadora dos adultos no desenvolvimento potencial dessa criança durante a atividade lúdica, mesmo tendo como uma de suas principais características a dificuldade na interação social.

Na situação de brincadeira analisada, são fortes os indícios dos avanços de Jonas: a permanência na atividade por longo tempo; o acompanhamento de ações dos colegas por meio do olhar e de palmas no momento da música; o perseguir o colega no momento do pique, entre outros aspectos. Esse salto qualitativo que se observa no comportamento de Jonas e na interação com os colegas pode ser indício de uma capacidade de autocontrole do movimento e de algumas ações durante a brincadeira.

A partir dos resultados desta pesquisa, foi possível observar, ainda, que a criança com autismo pode brincar, interagir e compartilhar interesses, objetos e brincadeiras com as outras crianças, desde que haja uma intervenção pedagógica intencional e sistemática. Nesse contexto, é necessário que o professor tenha

um olhar sensível em relação a essa criança, apreendendo as pistas, os mínimos detalhes das ações e interações estabelecidas com os outros para que possa potencializá-los. Ao mesmo tempo em que este capítulo indica a relevância da ação mediadora do professor/brinquedista na atividade lúdica da criança com autismo, também enfatiza um aspecto relevante, que é a atenção compartilhada, temática que merece novos estudos, tendo em vista sua importância no desenvolvimento dessa criança.

Referências

- BOSA, Cleonice. Atenção compartilhada e identificação precoce do autismo. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 15, n. 1, p. 77-88, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/P6p4y7ZqzhBVVFTPhXhB3Jc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 abr. 2022.
- CHICON, José Francisco. **Jogo, mediação pedagógica e inclusão: um mergulho no brincar**. 2. ed. Várzea Paulista: Fontoura, 2013.
- CHIOTE, Fernanda de Araújo Binatti. A mediação pedagógica no desenvolvimento do brincar da criança com autismo na educação infantil. *In: Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)*, 35., 2012, Porto de Galinhas. **Anais [...]** Porto de Galinhas: ANPED, 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.ufes.br/PRODISCENTE/article/view-File/8756/6169>. Acesso em: 04 mai. 2017.
- ELKONIN, Dannil Borisovich. **Psicologia do jogo**. Tradução de Álvaro Cabral. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009. (Coleção textos de psicologia).
- FALKENBACH, Atos Priz; DIESEL, Daniela; OLIVEIRA, Lidiane Cavalheiro de. O jogo da criança autista nas sessões de psicomotricidade relacional. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 31, n. 2, p. 203-214, jan 2010. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/706#:~:text=O%20JOGO%20DA%20CRIAN%3%87A%20AUTISTA%20NAS%20SESS%3%95ES%20DE,com%20diagn%3%B3stico%20de%20autismo%20nas%20sess%3%B5es%20de%20psicomotricidade>. Acesso em: 13 jul. 2023.
- FRIEDMANN, Adriana. **Brincar, crescer e aprender: o resgate do jogo infantil**. São Paulo: Moderna, 1996.

- GÓES, Maria Cecília Rafael de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 20, n. 50, p. 9-25, 2000. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/es/revista/cadernos-cedes/articulo/a-abordagem-microgenetica-na-matriz-historico-cultural-uma-perspectiva-para-o-estudo-da-constituicao-da-subjetividade#:~:text=O%20prop%C3%B3sito%20C3%A9%20caracterizar%2C%20dentro%20da%20matriz%20hist%C3%B3rico-cultural%2C,espec%C3%ADficos%20a%20condi%C3%A7%C3%B5es%20macrossociais%2C%20relativas%20%C3%A0s%20pr%C3%AIticas%20sociais>. Acesso em: 13 jul. 2023.
- KANNER, Léo. Os distúrbios autísticos do contato afetivo. *In*: ROCHA, Paulina Schmidt-bauer *et al.* (org.). **Autismos**. São Paulo: Escuta; Recife: Centro de Pesquisas em Psicanálise e Linguagem, 1997. p. 111-171.
- LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. *In*: VYGOTSKY, Lev Semionovich; LURIA, Alexandre Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Vilalobos. 8. ed. São Paulo: Ícone, 2003. p. 119-142.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2013. (Temas Básicos de Educação e Ensino).
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2010.
- ORRÚ, Sílvia Ester. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2007.
- RODRIGUES, David Antônio. Aprendizagem individualizada num grupo de multideficientes. *In*: RODRIGUES, David Rodrigues (org.). **Métodos e estratégias em educação especial: antologia de textos**. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, 1991. p. 75-83.
- SIQUEIRA, Mônica Frigini; CHICON, José Francisco. **Educação física, autismo e inclusão: ressignificando a prática pedagógica**. Várzea Paulista: Fontoura, 2016.
- VIGOTSKI, Lev Semionovich. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução de Zóia Prestes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, Rio de Janeiro, n. 8, p. 23-36, jun. 2008. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/vygotsky/1933/mes/90.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2023.

- VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- VIGOTSKI, Lev Semionovich. Lev S. Vigotski: manuscrito de 1929. Tradução de Alexandra Marenitch. **Educação & Sociedade**. Revista Quadrimestral de Ciências da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), Campinas, n. 71, p. 21-44, jul. 2000.
- VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras escogidas V**: fundamentos da defectologia. Tradução de Maria Del Carmem Ponce Fernandez. 5. ed. Madri: Visor, 1997.
- ZANON, Regina Basso. **Déficit na iniciativa de atenção compartilhada como principal preditor de comprometimento social no transtorno do espectro autista**. 2012. 105 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) — Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

6. A necessidade como mola propulsora para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança com autismo

José Francisco Chicon¹

Mônica Frigini Siqueira²

Thierry Pinheiro Nobre³

Gabriela de Vilhena Muraca⁴

Maria das Graças Carvalho Silva de Sá⁵

DOI: 10.52695/978-65-5456-039-9.6

Considerações iniciais

Já parou para refletir sobre as necessidades que a pandemia da Covid-19 criou em nossa vida? O que aprendemos a partir dessas novas exigências no

1 Professor doutor do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

2 Professora de Educação Física da rede de ensino da Prefeitura Municipal de Vitória, ES. Doutoranda em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

3 Pesquisador do Laboratório de Educação Física Adaptada do Centro de Educação Física e Desportos (UFES).

4 Professora de Educação Física e pesquisadora do Laboratório de Educação Física Adaptada do Centro de Educação Física e Desportos (UFES).

5 Professora doutora do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

nosso cotidiano? O obstáculo da suspensão das aulas presenciais, imposto pela quarentena do coronavírus desde março de 2020, instigou a equipe de trabalho do Laboratório de Educação Física Adaptada do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (LAEFA/CEFD/UFES), composta por um professor coordenador, uma professora de Educação Física gestora do projeto de extensão, duas professoras colaboradoras externas e quatro bolsistas, a ousar trilhar caminhos antes desconhecidos, a reinventar-se, reorganizando sua forma de atendimento aos familiares no projeto de extensão “Brinquedoteca: aprender brincando — do modelo de ensino presencial para o modelo de ensino-aprendizagem remoto temporário e emergencial” (EARTE).

Nesse projeto (CHICON; SÁ; MURACA, 2021), eram realizadas duas propostas pedagógicas de ensino: brincando e aprendendo na brinquedoteca (sala da brinquedoteca) e brincando e aprendendo com a ginástica (sala de ginástica artística). Essas propostas eram desenvolvidas presencialmente, duas vezes por semana, com 60 crianças de ambos os sexos, com idades de três a seis anos: 40 do Centro de Educação Infantil Criarte/UFES (CEI — grupos de 4 e 5 anos) e 20 com autismo, oriundas do Centro de Atenção Psicossocial Infante-Juvenil de Vitória e Serra (CAPSI-Vitória e Serra), Associação dos Amigos dos Autistas do Espírito Santo (AMAES) e comunidade, com idades de três a seis anos, que participavam no mesmo espaço-tempo de interação, formando turmas inclusivas.

Em decorrência da interrupção dos atendimentos presenciais devido à pandemia do coronavírus, criamos um grupo no aplicativo de mensagens instantâneas WhatsApp, com o objetivo de manter o vínculo e a comunicação de nossa equipe de trabalho com os familiares das crianças com e sem autismo. Em reunião, por meio do aplicativo Google Meet, iniciamos o processo de produção de videoaulas com base nos conteúdos e objetivos propostos no plano de ensino do ano de 2020, que tinham como temáticas a serem desenvolvidas: ginástica geral e esportes com bola. As videoaulas foram elaboradas utilizando como estratégia de ensino a técnica ginástica historiada, acompanhada de filmes, histórias infantis, desenhos e outros, a fim de despertar o imaginário das crianças e dar sentido e significado às suas ações.

Os familiares recebiam as videoaulas que eram postadas todas as terças-feiras, entre 8 e 18 horas, no aplicativo do WhatsApp e na página do Facebook do LAEFA. As famílias se organizavam no espaço-tempo possível a cada uma de-

las, fazendo uso dos recursos materiais disponíveis, confeccionando acessórios e indumentárias para executar as brincadeiras planejadas com as crianças em casa. Com a brincadeira organizada, os familiares iniciavam a ação mediadora com a criança, orientados a exercer a função de brinquedistas (aqueles que estimulam e compartilham a brincadeira com as crianças). As atividades realizadas eram registradas pela câmera do celular do familiar, em vídeos curtos de, no máximo, dois minutos, que eram postados no grupo do WhatsApp como forma de socialização, troca de experiência e feedback. A equipe de trabalho respondia com comentários personalizados e gerais, visando a direcionar e potencializar a ação mediadora dos familiares.

Como forma de orientar os familiares na mediação das brincadeiras com as crianças em casa, foram organizados vídeo-orientações de curta duração (5 a 7 minutos), versando sobre a mediação pedagógica, aspectos relacionais da criança na brincadeira, a linguagem no desenvolvimento infantil, expressão de sentimentos e emoções na brincadeira da criança, dentre outros, com o propósito de subsidiá-los com o conhecimento teórico-prático importante sobre criança, brincadeira e desenvolvimento infantil, formando-os para exercer a função de brinquedistas.

Nessa nova organização da prática educativa, os familiares das crianças com e sem autismo se tornaram os protagonistas ao assumirem o papel de brinquedistas, isso é, passaram a organizar, executar, enriquecer e compartilhar a brincadeira com seus/suas filhos/as em casa, contribuindo sobremaneira para o aprendizado e desenvolvimento deles/delas. Percebemos avanços importantes na formação cultural de todos os envolvidos no uso dessas ferramentas digitais. Portanto, cabe salientar que as condições sociais desfavoráveis criadas pela pandemia do Coronavírus geraram a necessidade de encontrarmos outras formas de sentir, pensar e agir em relação ao meio social.

Vigotski (2021) nos revela que, frente a uma dificuldade ou condição de deficiência, existe uma reviravolta à elaboração de outros caminhos de desenvolvimento humano. Quando a criança percebe que não é possível dar conta da situação por meio de uma ação, utiliza o raciocínio (fala egocêntrica), por meio do qual passa a planejar o próprio comportamento (discurso interior) ou meios de conseguir o objeto que deseja. Essa situação-problema possibilita uma autorregulação, visto que aquilo que vem a sua mente influencia o que faz, condiciona seus atos, atitudes em relação ao meio circundante (VIGOTSKI, 2011). Assim, se uma criança não tiver a exigência de pensar, ela

nunca irá pensar. Se uma criança com autismo, que apresenta dificuldade de comunicação e interação social, restrição de interesse e de atividades, não for instigada a interagir com o meio, a se comunicar, essa condição típica de seu diagnóstico perdurará (GAROZZI; CHICON; SÁ, 2021).

As atividades organizadas devem estimular a criança com autismo a educar seu comportamento para o convívio social, a aprimorar seus movimentos, a resolver situações-problema, a pensar antes de agir, a tomar consciência da situação, a melhor se expressar e se relacionar, possibilitando sua autorregulação frente aos desafios do meio social (OLIVEIRA; MAIA; MURACA; CHICON, 2021). Surpreendemo-nos quando uma criança, ao brincar de fazer um bolo, pensa no barro, na areia, na água como ingredientes da massa. Esses meios que ela utiliza para alcançar seu objetivo — fazer um bolo — são os caminhos alternativos que cria diante de sua impossibilidade de fazer um bolo real. Percebemos um planejamento de suas condutas, quando, em ações corporais, expressa o movimento de bater o bolo, colocar em uma forma, esperar assar, tirar do forno, tomar cuidado em não queimar as mãos, entre outras ações.

Segundo Vigotski (2011), o desenvolvimento das formas superiores de comportamento — como tomar decisões, falar, raciocinar, expressar sentimentos, aprimorar movimentos corporais — acontece sob pressão da necessidade. No entender do autor, se a criança não tiver a exigência de se comunicar, por exemplo, ela nunca irá se comunicar, se expressar de forma verbal e não verbal e nem se fazer entender. Nossas ações não acontecem sem uma causa, senão movidas por determinados processos dinâmicos, desejos, estímulos. Os seres humanos são seres de falta, necessitam de algo que está fora deles para se manterem vivos: ar, água, alimento; portanto, precisam ir à luta, agir no mundo, aprender e se desenvolver.

Vivenciar as mudanças no saber-fazer das práticas pedagógicas resultantes dos obstáculos da pandemia de 2020 na equipe de trabalho do LAEFA nos mobilizou a empreender este capítulo bibliográfico, tendo como base os estudos na abordagem histórico-cultural na direção de responder à seguinte questão norteadora: como essa noção da necessidade como mola propulsora do desenvolvimento humano contribui no trato pedagógico das crianças com autismo em situação de brincadeira?

Quando um adulto apresenta uma atitude ativa de interferência positiva na relação da criança com o meio, potencializa situações de aprendizagem e

desenvolvimento que, de outro modo, não aconteceriam (VIGOTSKI, 2011). Vamos imaginar um bebê que começa a caminhar sozinho, tropeça, cai várias vezes, mas tem um adulto que o auxilia, que compreende que cair e levantar faz parte do processo de aprender e se desenvolver. Com isso ele assiste, na sequência dos acontecimentos, ao andar do bebê ir ganhando segurança, naturalidade, equilíbrio, força e, mais importante, autonomia. A partir dessa ótica, definimos, como objetivo compreender a necessidade como mola propulsora para a aprendizagem e desenvolvimento da criança com autismo nos estudos da abordagem histórico-cultural e sua contribuição no trato pedagógico da criança com autismo em situação de brincadeira.

Instigados por essa problematização, adotamos a pesquisa bibliográfica (MARCONI; LAKATOS, 2017) para analisar a teoria de Vigotski e seus colaboradores (2007, 2008, 2018, 2021). Apesar de sua obra não ser direcionada ao estudo especificamente do autismo, suas proposições são promissoras à pesquisa da educação dessa criança. A abordagem histórico-cultural inicia-se pela própria forma de compreender a relação entre os planos social e individual, pois o mundo social não é algo externo que influencia o indivíduo; este se encontra imerso naquele desde sempre. Portanto, os processos individuais são constituídos pelas interações com o outro; não decorrem de forças endógenas, independentes da vida social (SIQUEIRA; CHICON, 2016).

Aspectos sociais da deficiência/autismo: um olhar para as potencialidades do ser humano

Vigotski (2007) nos apresenta um ponto de vista sobre a constituição do ser humano, no qual ele é entendido como fruto de suas experiências socioculturais. O estudioso busca desvendar como se desenvolvem as funções psicológicas superiores⁶ na relação do ser humano com o mundo a partir de sua história, pretendendo criar estratégias que possam ajudar na superação das barreiras da vida cotidiana, potencializando a aprendizagem e o desenvolvimento do ser humano. Suas proposições encontram respaldo quando defende que “[...] não há indivíduo sem sociedade, não há intrapsíquico sem interpssíquico, tampouco

6 Funções mentais que constituem o comportamento consciente do ser humano: a linguagem, o pensamento abstrato, a atenção voluntária, a memória mediada, a escrita, a formação de conceitos, a imaginação, entre outras.

há orgânico sem simbólico” (VIGOTSKI, 2021, p. 10). Para ele, qualquer ser humano já é social desde que nasce, porque somos relacionais.

Assim, para aprender e se desenvolver, o ser humano não se basta a si mesmo; necessita do outro humano que lhe ensine e mostre que pertencemos a um determinado meio cultural. Ainda nesse raciocínio, Vigotski (2021) destaca que é importante estudar o ser humano em seu processo histórico de desenvolvimento, ou seja, de permanente transformação e incompletude, já que ele não nasce pronto e precisa ir à luta para se apropriar dos bens materiais e simbólicos produzidos pelas gerações anteriores. Por exemplo: um microfone é um instrumento cultural, pois transforma nossa relação com as outras pessoas quando necessitamos dialogar sobre um assunto. Por meio desse instrumento, que amplia nossa voz e permite que mais pessoas nos escutem, podemos vivenciar outras formas de refletir a respeito do mundo com o grupo com o qual estamos interagindo.

Vigotski (2021, p. 12) provoca uma reviravolta no campo da educação ao nos instigar a conhecer a contribuição da defectologia (termo que corresponde à Educação Especial em nossa sociedade atual) para o estudo sobre o desenvolvimento da criança com deficiência. O autor revela que conhecer e apoiar os processos de constituição das funções psicológicas superiores dos indivíduos com deficiência permite ampliar as possibilidades de desenvolvimento de todas as outras pessoas.

Desde a década de 1930, Vigotski (2021) nos alerta sobre essa mudança de interpretação na forma de conceber a criança com deficiência, quando enfatiza a urgência de termos um novo olhar acerca das necessidades educacionais dos alunos. Um olhar que considere não somente a deficiência e as dificuldades apresentadas por eles, mas também o seu potencial e a possibilidade de criarmos vias alternativas de aprendizagem e desenvolvimento, tendo o aspecto cultural como cerne de sua proposta.

Nessa linha de pensamento, podemos fazer uma metáfora da aprendizagem e desenvolvimento do ser humano como se fossem águas de um rio que seguem um curso. O curso seria a aprendizagem e o desenvolvimento humano; as águas representariam a criança que, mediante a presença de um dique (barreira), cria (pensa) caminhos alternativos para seguir seu curso. No caso de uma criança com deficiência, haveria, no curso desse rio, a própria deficiência como um dique. Mediante essa condição que limita e dificulta sua ação no meio social, esse

sujeito desenvolve um curso alternativo que cria o que Vigotski (2021) chamou de mecanismos compensatórios. Por meio dessas trilhas diferentes, a criança vai construindo estratégias que possam permitir o seu desenvolvimento.

A grande questão é o modelo social da deficiência, tema fundamental anunciado há quase um século pelo autor e tão fortemente presente nas discussões contemporâneas.

[A disfunção] [...] nada diz sobre o desenvolvimento como um todo. A criança com alguma [disfunção] [...] ainda não é uma criança com deficiência. A deficiência se constitui quando não são reconhecidos e apoiados os estímulos compensatórios, o que se dá quando não tomamos a pessoa com deficiência como sujeito partícipe da cultura (VIGOTSKI, 2021, p. 12).

A história de vida da americana Helen Adams Keller (KELLER, 2019) é um exemplo das afirmações de Vigotski sobre a importância de olharmos o ser humano e não só a deficiência que ele possui. Quando a aluna Helen, surda-cega, é compreendida a partir de suas singularidades pela professora Anne Sullivan, ela reinventa sua prática pedagógica na interação com a discente, possibilitando caminhos alternativos para seu desenvolvimento. A cegueira e a surdez não impossibilitaram Helen de ter autonomia, mas criaram a necessidade de descobrir outras formas de se comunicar e sentir o mundo.

A mediação pedagógica (ação intencional, planejada) da professora Anne Sullivan com a aluna Helen, acreditando em suas potencialidades, possibilitou que ela, aos 24 anos de idade, fosse a primeira surda-cega na história a se formar no bacharelato em Filosofia, a assumir mandato como membro da American Foundation for the Blind, a tornar-se conferencista e ativista pelos direitos da pessoa com deficiência e das mulheres e a publicar várias obras abordando temas sociais e políticos.

Essa forma de conceber a aluna com deficiência como um ser humano capaz, com potencial latente a ser desenvolvido, foi muito bem registrada por Helen em sua autobiografia: *A história de minha vida*. Posteriormente, essa obra se transformou no filme *O milagre de Anne Sullivan*, que narra a história da incansável professora na construção de caminhos alternativos para formar a referida aluna (KELLER, 2019).

A partir das considerações da história de Helen Keller, podemos salientar que a desvantagem na vida de uma pessoa com deficiência se produz socialmente, não organicamente. Afinal, a existência de uma disfunção orgânica só faz impelir a elaboração de outros caminhos de desenvolvimento (VIGOTSKI, 2021). Ousamos ressaltar que foi decisiva a mediação da professora Anne Sullivan na educabilidade de Helen. Isso evidencia que as deficiências (surda-cega no caso dela) não determinaram sua existência, mas a ação social/pedagógica sim.

Mary Temple Grandin é outro exemplo de como é primordial compreender e possibilitar diversos modos de trilhar caminhos de desenvolvimento. Grandin, na obra *Uma menina estranha: autobiografia de uma autista* (GRANDIN; SCARIANO, 2010), relata sua história: uma criança que não falava até os três anos e meio, diagnosticada com autismo severo aos quatro anos e que se tornou uma zootecnista (com mestrado), revolucionando as práticas para o tratamento racional de animais vivos em fazendas e abatedouros dos Estados Unidos da América. Esse percurso de sua vida é fruto da crença na educação do ser humano.

Destacamos o papel importante da mãe de Temple no processo, quando, com atitudes e palavras, afirmava, sempre com veemência, que sua filha é “Diferente sim, inferior não”. Também salientamos a participação do seu professor de Biologia que, com o olhar e escuta sensível, percebeu e potencializou sua área forte, estimulando sua singular forma de aprender por meio da memória visual. Por fim, ressaltamos a criação da “máquina do abraço”, seu modo de controlar as crises de ansiedade, algo tão particular nas pessoas com autismo. Além disso, Temple leciona na Colorado State University e viaja pelo mundo dando palestra sobre o tema autismo e sua área de atuação profissional (GRANDIN; SCARIANO, 2010).

Nessa direção, é importante destacar que nossas ações na interação com as crianças precisam partir da avaliação do que elas já sabem fazer sozinhas, de forma independente, sem precisar de ajuda — movimentos já aprendidos — para, então, atuarmos na sua zona de desenvolvimento iminente, isso é, naqueles movimentos que elas ainda não sabem fazer sozinhas, mas que conseguem realizar por meio da mediação, da ajuda de um adulto ou de colegas mais experientes (OLIVEIRA, 1993). Por exemplo: bater com as mãos na bola de soprar cheia, evitando que caia no chão. Se a criança já consegue realizar esse movimento sozinha, sem precisar de ajuda, mostra que já aprendeu. Porém, se apresenta dificuldade em realizar o movimento sozinha e consegue

fazê-lo com auxílio de outra pessoa, é porque ainda não aprendeu e está na iminência de conseguir. Portanto, é nesse ponto do processo de aprendizagem e desenvolvimento que devemos focar nossas atenções e intenções.

Vigotski (2007) nos revela que é primordial estabelecer dificuldades superáveis. Pressupõe conhecer não apenas as possibilidades atuais da criança, mas ainda visualizar aquelas presentes em potencial. Oliveira (1993) apresenta uma interessante metáfora para os níveis de desenvolvimento infantil: o desenvolvimento real seriam os frutos já maduros do desenvolvimento, enquanto a zona de desenvolvimento proximal/imminente corresponderia aos brotos, às flores e aos frutos ainda verdes. Nesse pensamento, qualquer jardineiro ou agricultor não considera como índice de sua produção apenas os frutos maduros, mas percebe aqueles que logo se tornarão bons. O mesmo entendimento deveria ocorrer em relação ao desenvolvimento das crianças: os pais e professores deveriam prestar atenção também às funções que estão em amadurecimento e cuidar delas para que se efetivem.

A brincadeira como mola propulsora do desenvolvimento das crianças com autismo

Assim como Vigotski (2008), entendemos que a brincadeira não contribui exclusivamente para o desenvolvimento na infância, pois sabemos que ela tem um papel importante no processo de aprendizado e de desenvolvimento infantil. O brincar é observado nas ações do dia a dia das crianças porque se trata dos impulsos e necessidades que afetam seu funcionamento psicológico e atua como elemento motivacional para a realização da brincadeira. Assim, para o autor, na brincadeira, a criança é capaz de realizar o que seria irrealizável para ela em sua idade, por exemplo, cozinhar no fogão de sua casa, pelos riscos à saúde decorrentes dessa tarefa. Porém, na situação de brincadeira, com o fogão e as panelas de brinquedo, essa situação passa para o campo do possível.

Para Vigotski (2008), a brincadeira é composta pela imaginação (o novo inexistente na consciência da criança) em ação. Em seu entendimento, a brincadeira revela esse novo, permitindo a relação e a interação por meio de um objeto, do ambiente, do movimento, dos papéis sociais e daquilo que é produzido culturalmente e é apresentado a esse ser pequeno. Afinal, a criança não é um espectador do que acontece em sua volta; ela é protagonista e/ou coadjuvante de tudo e de todos que as cercam na sociedade.

Arce e Simão (2006) afirmam que a criança se desenvolve a partir da relação com o adulto. Relação que se realiza por meio do contato e apropriação dos objetos produzidos no meio cultural, por exemplo: livros da literatura infantil, histórias, brinquedos, brincadeiras, filmes, desenhos infantis etc. Logo, esse contato com o outro e a apropriação cultural ganham sentido e significado para os pequenos a partir da imaginação, pois, para Vigotski (2008), o amadurecimento da imaginação requer a participação das funções psicológicas superiores e afeto.

Diante do exposto, percebemos que a brincadeira não se trata de uma ação naturalizada. A criança não nasce como um ser brincante, mas faz uso da brincadeira para externar e solucionar suas necessidades e limitações geradas devido à interação e relação, por si própria; pelo outro, um adulto ou até mesmo uma outra criança; e, por fim, pelo meio do qual faz parte. Chicon, Nobre, Muraca e Oliveira (2021, p. 167) dirão que: “A brincadeira não é uma atividade natural, origina-se no meio cultural e deve ser apropriada pela criança, [tenha ela autismo ou não]”.

Nessa direção, entendemos que o brincar não é uma atividade instintiva da criança, mas uma ação eminentemente humana, que a coloca diante de objetos culturais, alargando o seu desenvolvimento psíquico, na medida em que lhe propicia condições de atuar no plano simbólico e também de elaborar algumas situações impossíveis de serem vivenciadas no plano do real. A brincadeira contribui para o processo de autodomínio da criança, principalmente por conta da necessidade de submissão às regras, que aparece como condição para a ação lúdica. Como afirma Vigotski (2008, p. 67),

São justamente as regras da brincadeira que fazem com que a criança se comporte de forma mais avançada do que aquela habitual para sua idade. Ao brincar de ôni-bus, por exemplo, exerce o papel de motorista. Para isso tem que tomar como modelo os motoristas reais que conhece e extrair deles um significado mais geral e abstrato para a categoria ‘motorista’.

Por ser a brincadeira uma atividade imersa na cultura, ao brincar, a criança (com e sem autismo) está sujeita às relações sociais, bem como às regras que perpassam essas relações. De acordo com Beber e Barbosa (2021), a fragilidade do corpo infantil é fonte de potência ao desenvolvimento, mostrando-se como mola propulsora para a iniciativa da criança em explorar essas

situações que o espaço brincante lhe oferece. Nas buscas pelas superações de suas necessidades e limites, a criança se constitui um sujeito capaz de aprimorar seus movimentos, solucionar os problemas, pensar antes de agir e de se autorregular frente a sua interação e relação com o meio social e físico, e essa condição não é diferente para as crianças com autismo.

Pikler (2010) afirma, em seu livro *Mover-se em liberdade*, que é necessário ocupar-se da criança (com e sem autismo) em seu processo de aprendizado e desenvolvimento. A autora esclarece que, nesse sentido, ocupar-se implica estar atenta às suas necessidades — afeto, alimentação, cuidados de higiene e saúde, segurança, interação social, brincadeira, aprendizado, entre outras. Salienta, então, que os espaços da vida coletiva deveriam valorizar essas necessidades.

Dessa forma, se, inicialmente, a criança (com e sem autismo) aprende a brincar com os adultos do seu laço de relação, posteriormente, terá somada a esse contexto a relação com outros colegas e outros adultos, em diferentes ambientes de interação: no lar, nas ruas, nas praças públicas, na instituição educacional, na brinquedoteca e outros. As crianças pensam a partir da ação do corpo no mundo, da fantasia, da intuição, da razão, da imitação, da emoção, das linguagens, das lógicas e da cultura. Portanto, todas as práticas sociais são composições de linguagens. Elas não têm medo de experimentar situações novas, pois exploram os ambientes de modo inovador (BEBER, 2014).

Logo, educar e cuidar é se importar com o bem-estar do outro. Esses são elementos centrais da convivência, da vida em sociedade, pois a afetividade e a amorosidade nos humanizam, e os vínculos nos asseguram e nos dão estabilidade emocional e afetiva. Pelo brincar, o movimento humano se reveste de uma intencionalidade. Por meio do movimento, das brincadeiras, desde muito pequena, a criança com autismo é instigada pelos adultos do seu laço de relação a se comunicar, conhecer, compreender e desvendar o mundo das coisas e das pessoas, mesmo com as limitações impostas pela síndrome. Portanto, o brincar, como forma de explorar e reinterpretar o mundo, torna-se uma atividade fundamental para o seu desenvolvimento.

Considerações finais

Tendo em vista que este estudo objetiva compreender a necessidade como mola propulsora para a aprendizagem e desenvolvimento da criança com autismo nos estudos da abordagem histórico-cultural e sua contribuição no

trato pedagógico da criança com autismo em situação de brincadeira, precisamos reconhecer, conforme orienta Vigotski (2021), que, frente a uma dificuldade ou condição de deficiência, existe uma busca pela elaboração de outros caminhos de desenvolvimento humano (mecanismos compensatórios).

Dessa forma, se uma criança não tiver a exigência de pensar, ela nunca irá pensar. Se uma criança com autismo, que apresenta dificuldade de comunicação e interação social, restrição de interesse e de atividades, não for instigada a interagir com o meio, a se comunicar, essa condição típica de seu diagnóstico perdurará.

Portanto, as atividades organizadas devem incentivar a criança com autismo a educar seu comportamento para o convívio em sociedade, a aprimorar seus movimentos, a resolver situações-problema, a pensar antes de agir, a tomar consciência da situação para melhor se expressar e se relacionar, possibilitando seu autodomínio perante os desafios da vida. Ao aprofundar nossas leituras sobre o tema, identificamos duas categorias de análise, a saber: a) aspectos sociais da deficiência/autismo: um olhar para as potencialidades do ser humano; e b) a brincadeira como mola propulsora ao desenvolvimento das crianças com autismo.

Com relação à primeira categoria — aspectos sociais da deficiência/autismo: um olhar para as potencialidades do ser humano — entendemos, à luz da abordagem histórico-cultural, que a constituição do ser humano é fruto de suas experiências socioculturais. Assim, para aprender e se desenvolver, o ser humano não se basta a si mesmo, necessita do outro humano que lhe ensine e mostre que pertencemos a um determinado meio cultural. Logo, evidencia-se no estudo a urgência de lançarmos um outro olhar acerca das necessidades educacionais dos alunos que considere não somente a deficiência e as dificuldades apresentadas por eles, mas também o seu potencial e a possibilidade de criarmos vias alternativas de aprendizagem e desenvolvimento.

Citamos aqui, para efeito de ilustração e inferência, que as considerações da história de Helen Keller e Temple Grandin, citadas no corpo do texto, revelam que a desvantagem na vida de uma pessoa com deficiência se produz socialmente, não organicamente. A existência de uma disfunção orgânica só faz impelir a elaboração de outros caminhos de desenvolvimento. Por exemplo: a mediação da professora Anne Sullivan foi decisiva na educabilidade de Helen. Da mesma forma, no caso de Grandin, a participação do seu professor

de Biologia foi fundamental, estimulando sua singular forma de aprender por meio da memória visual. Isso evidencia que as deficiências — surda-cega e autista, respectivamente — não determinaram a existência dessas duas grandes mulheres, mas a ação social/pedagógica sim.

Em relação à segunda categoria — a brincadeira como mola propulsora ao desenvolvimento das crianças com autismo — caminhamos no entendimento de que o brincar é observado nas ações do dia a dia das crianças com e sem deficiência/autismo porque se trata dos impulsos e necessidades que afetam seu funcionamento psicológico e atuam como elemento motivacional para a realização da brincadeira.

No brincar, a criança com autismo é capaz de ser curiosa, experimentar, interagir e se relacionar com o mundo em que está inserida. Concordando com Vigotski (2011), salientamos que devemos olhar para ela e para o seu desenvolvimento tomando por base as mesmas leis que regem o desenvolvimento das demais crianças. As atenções devem voltar-se para as condições que o meio social oferece a essa criança, pois as possibilidades de acesso aos componentes culturais é que a farão avançar no seu desenvolvimento. Portanto, na mediação da brincadeira, devemos reconhecer que a criança com autismo quer ser criança e tem o direito de ser criança, aprender sendo criança, aprender sem deixar de ser criança.

Por fim, colocamos em destaque que as crianças com autismo, ao brincarem, iniciam-se nos processos de conhecer o mundo, e o adulto exerce uma dupla função — a de quem cuida e acolhe as iniciativas delas, oferecendo-lhes proteção e segurança; e daquele que organiza os espaços, o tempo, as escolhas dos objetos e materiais que potencializem as suas interações com o ambiente (por meio da escuta, diálogo e negociação). Portanto, o brincar, como forma de explorar e reinterpretar o mundo, torna-se uma atividade fundamental para o seu desenvolvimento.

Referências

ARCE, Alessandra; SIMÃO, Rosimeire. A psicogênese da brincadeira de papéis sociais e/ou jogo protagonizado na psicologia do jogo de D. B. Elkonin. *In: ARCE, Alessandra; DUARTE, Newton (org.). Brincadeiras de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotsky, Leontiev e Elkonin.* São Paulo: Xamã, 2006. p. 65-88.

BEBER, Irene Carrillo Romero de. **As experiências do corpo em movimento das crianças pequenas**: reflexões para a pedagogia da infância. 2014. 195 f. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

BEBER, Irene Carrillo Romero de; BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Corporeidade e movimento: as experiências de aprendizagem das crianças. *In*: SILVA, João Batista Lopes da; BELTRAME, André Luís Normanton (org.). **Educação física, esportes e lazer em perspectiva sociocultural e inclusiva**. Brasília: Art Letras, 2021. v. III, p. 150-169.

CHICON, José Francisco; SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de; MURACA, Gabriela de Vilhena (org.). **Aprender brincando**: caderno de fundamentos e atividades lúdicas inclusivas para crianças de 3 a 6 anos. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2021. Disponível em: <https://incli.org/2021/08/15/aprender-brincando-caderno-de-fundamentos-e-atividades-ludicas-inclusivas-para-criancas-de-3-a-6-anos/>. Acesso em: 13 out. 2021.

CHICON, José Francisco; NOBRE, Thierry Pinheiro; MURACA, Gabriela de Vilhena; OLIVEIRA, Ivone Martins. A criança com autismo e o jogo protagonizado. *In*: CHICON, José Francisco; OLIVEIRA, Ivone Martins de (org.). **Caminhos da ação educativa na brincadeira da criança com autismo**: inclusão, intervenção pedagógica e formação. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2021. p. 163-184. (Série Desenvolvimento Humano e Práticas Inclusivas).

GAROZZI, Gabriel Vighini; CHICON, José Francisco; SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de Sá. Ações pedagógicas inclusivas para propiciar a participação do aluno com autismo nas aulas de Educação Física. *In*: CHICON, José Francisco; OLIVEIRA, Ivone Martins de (org.). **Caminhos da ação educativa na brincadeira da criança com autismo**: inclusão, intervenção pedagógica e formação. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2021. p. 47-64. (Série Desenvolvimento Humano e Práticas Inclusivas).

GRANDIN, Temple; SCARIANO, Margaret M. **Uma menina estranha**: autobiografia de uma autista. 3. ed. São Paulo: Cia. das Letras, 2010.

KELLER, Helen. **A história da minha vida**: autobiografia. São Paulo: LeBooks, 2019.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

- OLIVEIRA, Ivone Martins de; MAIA, Brenda Patrocínio; MURACA, Gabriela de Vilhena; CHICON, José Francisco. A brincadeira, a criança com autismo e o domínio do próprio comportamento. *In*: CHICON, José Francisco; OLIVEIRA, Ivone Martins de (org.). **Caminhos da ação educativa na brincadeira da criança com autismo: inclusão, intervenção pedagógica e formação**. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia, 2021. p. 101-121. (Série Desenvolvimento Humano e Práticas Inclusivas).
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.
- PIKLER, Emmi. **Mover se em libertad: desarrollo de la motricidade global**. Madrid: Narcea S. A., 2010.
- SIQUEIRA, Mônica Frigini; CHICON, José Francisco. **Educação física, autismo e inclusão: ressignificando a prática pedagógica**. Várzea Paulista: Fontoura, 2016.
- VIGOTSKI, Lev Semionovich. A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução de Zoia Prestes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, p. 23-36, jun. 2008. Disponível em: <https://atividadart.files.wordpress.com/2016/05/a-brincadeira-e-seu-papel-no-desenvolvimento-psiquico-da-crianc3a7a.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2023.
- VIGOTSKI, Lev Semionovich. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. Tradução de Denise Regina Sales, Marta Kohl de Oliveira e Priscila Nascimento Marques. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 863-869, dez. 2011. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/33525914/a-defectologia-e-o-estudo-do-desenvolvimento-e-da-educacao-da-crianca-anormal#:~:text=A%20defectologia%20e%20o%20estudo%20do%20desenvolvimento%20e,nenorm%C3%A1llnogo%20rebionka.%20in%3A%20Problemi%20defektologuii%20%5BProblemas%20de%20defectologia%5D>. Acesso em: 13 jul. 2023.
- VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solanche Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Imaginação e criança na infância**. Tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Problemas da defectologia**. Tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

7. A brincadeira de faz de conta em crianças com autismo¹

José Francisco Chicon²

Ivone Martins de Oliveira³

Rosely da Silva Santos⁴

Maria das Graças Carvalho Silva de Sá⁵

DOI: 10.52695/978-65-5456-039-9.7

Considerações iniciais

O desenvolvimento da brincadeira de faz de conta da criança com autismo⁶ tem se apresentado como um desafio para os profissionais da área educacional, devido não somente às dificuldades de interação social, peculia-

1 Este texto foi publicado originariamente na Revista Movimento.

2 Professor doutor do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

3 Professora doutora do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

4 Professora de Educação Física da rede de ensino da Prefeitura Municipal de Vitória, ES. Pesquisadora do Laboratório de Educação Física Adaptada do Centro de Educação Física e Desportos (UFES).

5 Professora doutora do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

6 Compreendemos o autismo como um fenômeno multidisciplinar caracterizado, primordialmente, por um conjunto de sintomas qualitativos que acomete as crianças, em geral, nos 30 primeiros meses de vida, no que tange à sua comunicação social, interatividade e comportamento (SIEGEL, 2008).

ridades nos processos comunicativos e interesses restritos, mas também em função da maneira como se apresenta a imaginação nessa criança.

Siegel (2008) destaca que, de modo geral, crianças com autismo apresentam um desenvolvimento mais lento em algumas áreas, como o jogo imaginário. Muitas dessas crianças têm uma relação pouco comum com os brinquedos: algumas parecem não se interessar por eles enquanto outras brincam de maneira não convencional (como cheirar ou passar muito tempo manipulando-os). Frequentemente, há uma preferência por algum brinquedo em especial e, diante de outros materiais lúdicos, o interesse é passageiro ou inexistente. Tendendo a “[...] orientar-se pelos sentidos, mesmo depois de terem desenvolvido meios mais sofisticados de explorar objetos” (SIEGEL, 2008, p. 87), essas crianças costumam permanecer mais tempo que outras envolvidas em jogos sensoriais: diante de um brinquedo que lhes agrada, elas podem *persistir* na repetição de um mesmo movimento em relação a esse objeto por vários minutos, entretidas com uma parte específica dele (por exemplo, fazendo girar a roda de uma bicicleta).

Ressalta a autora também que, no jogo desenvolvido por essas crianças, a imaginação nem sempre é evidenciada: “[...] quando brincam com brinquedos, não acrescentam os seus próprios pensamentos, sentimentos ou interpretações ao que viram” (SIEGEL, 2008, p. 89). Numa brincadeira, pode ocorrer de a criança repetir uma sequência de ações próprias de um jogo de maneira puramente imitativa, sem que a imaginação esteja presente, compondo uma brincadeira de faz de conta.

Peculiaridades no jogo imaginário de crianças com autismo também são apontadas nos estudos de Chicon *et al.* (2016), Chiote (2015), Bagarollo, Ribeiro e Panhoca (2013), Sá, Siquara e Chicon (2015) e Castro, Panhoca e Zanolli (2011) que relatam resultados satisfatórios de pesquisas com intervenção que envolvem atividades lúdicas na ampliação dos processos interativos, da comunicação e da brincadeira dessa criança.

Corroborando pesquisas que ressaltam o valor da brincadeira de faz de conta para o desenvolvimento infantil (VIGOTSKI, 2008; LEONTIEV, 2016), este capítulo volta-se para o brincar de crianças com autismo e orienta-se pelas seguintes questões: em situações lúdicas em uma brinquedoteca, crianças com autismo brincam de faz de conta? Se brincam, como se manifesta sua brincadeira? Diante dessas questões, este trabalho tem como

objetivo compreender como se manifesta a brincadeira de faz de conta em crianças com autismo na brinquedoteca.

A brincadeira de faz de conta no aprendizado e desenvolvimento infantil

Ao discorrer sobre a brincadeira na idade pré-escolar, Vigotski (2008) aborda duas questões fundamentais: o modo como ela surge na criança e o papel que essa atividade desempenha no desenvolvimento infantil. Com relação à origem da brincadeira, o autor destaca que a dificuldade de uma série de teorias em abordá-la diz respeito ao desconhecimento das necessidades e inclinações da criança, seus impulsos e os motivos de sua atividade. Para ele, na origem da brincadeira, entrelaçam-se três processos, a saber: a) o fato de a criança experimentar necessidades que não podem ser satisfeitas no momento; b) a tendência de a criança buscar satisfação imediata das necessidades; c) as transformações operadas na memória que, paulatinamente, propiciam um prolongamento das lembranças das necessidades e desejos não satisfeitos.

Esses processos acabam por provocar uma tensão entre os desejos e suas possibilidades de realização. Mas essa tensão pode ser abrandada por meio da brincadeira que, permitindo uma transformação dos dados da realidade, pode produzir a satisfação desses desejos. Por exemplo: entre o desejo de dirigir um carro e não poder, por meio do imaginário, uma cadeira pode se transformar em um carro, satisfazendo uma necessidade imediata da criança. Entretanto, é importante ressaltar que esse não é um processo consciente e intencional por parte da criança, nem a satisfação de um desejo por meio da brincadeira é imediata. Trata-se de um processo complexo e multideterminado.

Assim, um aspecto que merece destaque é que, na brincadeira, a criança cria uma situação imaginária. Para Vigotski (2008) e Leontiev (2016), a brincadeira é parte de um processo de alto nível do desenvolvimento psicológico infantil, na medida em que liberta a criança das amarras situacionais, permitindo-lhe agir sobre os objetos em uma perspectiva que altera seu uso convencional: há uma “[...] ruptura entre o sentido e o significado de um objeto no brinquedo” (LEONTIEV, 2016, p. 128), a qual emerge no transcorrer da própria brincadeira. Isso pode ser observado de forma nítida na fase pré-escolar (três a seis anos), quando, numa brincadeira, a criança consegue ver além do que o objeto convencionalmente indica, atribuindo-lhe outros

significados, inclusive aqueles que permitem satisfazer suas necessidades, por exemplo: a cadeira que se transforma em um carro. Nesse caso, a ação se submete ao sentido dado pela criança, que “[...] aprende a agir em função do que tem em mente, ou seja, do que está pensando, mas não está visível, apoiando-se nas tendências e nos motivos internos, e não nos motivos e impulsos provenientes das coisas” (VIGOTSKI, 2008, p. 29).

Como condição para a atividade lúdica, encontra-se, ainda, a submissão a determinadas regras. Toda brincadeira implica certas regras, as quais a criança tem de conhecer e respeitar: numa brincadeira de pique-pega, por exemplo, é necessário uma criança que corra, para pegar, e outra que corra, para não ser pega. Assim, a criança aprende a orientar sua ação pelas regras que perpassam essa atividade lúdica, sejam implícitas, sejam explícitas; ao brincar, ela se autorregula, autodetermina-se, autocontrola-se.

Diante de todas as transformações que a brincadeira produz nas funções psíquicas, pode-se dizer que ela contribui para a criação de zonas de desenvolvimento iminente,⁷ alargando o desenvolvimento potencial da criança e ampliando suas possibilidades de desenvolvimento real (VIGOTSKI, 2007). Por intermédio da brincadeira, aos poucos, a criança aprende a ter consciência de suas próprias ações e compreende o ambiente físico e social que a cerca. Nesse contexto, faz-se necessário evidenciar a importância que a ação mediadora⁸ do professor apresenta para esse processo, na medida em que, ao visualizar aquilo que a criança consegue fazer sozinha, sem ajuda externa, é possível fomentar situações e estratégias do que ela poderá fazer para além do que já faz.

Como essas considerações podem contribuir para a compreensão da brincadeira da criança com autismo? Ao discorrer sobre a lei básica do desenvolvimento, Vygotski (1997, p. 109) afirma que:

7 Concordando com a tradutora desta obra, Zóia Prestes, contrariando o uso já estabelecido por outras traduções (zona de desenvolvimento proximal ou imediato), mantemos a palavra iminente, porque ela traduz com mais propriedade a ideia de proximidade e possibilidade, ao mesmo tempo.

8 Compreendemos o conceito de mediação pedagógica como um processo de intervenção numa relação entre os indivíduos e o mundo da cultura (objetos, pessoas, lugares etc.). Dessa forma, a relação deixará de ser direta para ser mediada pelos elementos culturais (OLIVEIRA, 1993).

Qualquer função psicológica superior no processo de desenvolvimento infantil se manifesta duas vezes, primeiramente como função da conduta coletiva, como a organização da colaboração da criança com as pessoas que a rodeiam; depois, como uma função individual da conduta, como uma capacidade interior da atividade do processo psicológico [...] (tradução nossa).

Considerando que, para o autor, essa lei básica se aplica tanto a crianças sem deficiência quanto àquelas com deficiência, entendemos que assim se realiza com as crianças com autismo e, a partir disso, nosso interesse em investigar a brincadeira dessas crianças.

Metodologia

A pesquisa⁹ demonstrada neste capítulo trata-se de um estudo de caso do brincar de crianças com autismo numa brinquedoteca (LUDKE; ANDRÉ, 2013) que tem uma proposta inclusiva. A investigação ocorreu em uma brinquedoteca universitária que atende crianças com e sem deficiência na faixa etária de três a seis anos, no período de março a dezembro de 2016, perfazendo um total de 24 aulas/registros.

Participaram do estudo dez crianças de um Centro de Educação Infantil (CEI) com desenvolvimento típico, seis com autismo e uma com síndrome de Down, totalizando 17 participantes. As crianças com autismo e síndrome de Down eram oriundas da comunidade de Vitória/ES. Os atendimentos ocorriam em um encontro semanal de uma hora. As atividades eram coordenadas por 13 estagiários do curso de Educação Física, que atuavam como professor/brinquedista¹⁰ e se dividiam entre as tarefas de ministrar aula, acompanhar individualmente as crianças com autismo e síndrome de

9 Este capítulo é parte de uma pesquisa mais ampla intitulada *O brincar da criança com autismo na brinquedoteca: inclusão, mediação pedagógica e linguagem*, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da UFES, conforme a Resolução nº 466/2012, no dia 21/03/2016, sob o registro CAAE: 52247615.8.0000.5542 e Parecer nº 1.459.302.

10 Neste estudo, os estagiários foram designados de professores porque exerciam a função docente ao atuarem avaliando, planejando e executando as intervenções com os alunos no espaço da brinquedoteca, e de brinquedistas, por estimular a brincadeira infantil.

Down¹¹ e registrar os eventos mais relevantes para a pesquisa por meio de videogravação e fotografia.

Todas as aulas tinham uma sequência de atividades preestabelecidas: acolhimento e conversa inicial, atividade lúdica direcionada, brincadeira livre, arrumação dos brinquedos, roda de conversa e saída. A roda de conversa sobre as atividades previstas e regras de uso dos brinquedos ocorria com as crianças sentadas em círculo, no centro da brinquedoteca. Em seguida, a atividade direcionada seguia um cronograma planejado para todo o grupo durante o semestre; de modo geral, a abordagem do conteúdo — aspectos básicos do desenvolvimento do movimento da criança e do brincar — era feita por meio de histórias cujos temas foram os contos de fadas, o folclore brasileiro e a questão da diversidade/diferença (este último tema visando a apresentar às crianças não deficientes aquelas com deficiência e incentivá-las a brincar com elas).

Depois, as crianças eram deixadas livres para escolher brinquedos e brincadeiras que mais lhes agradassem. Nesse momento, todos os professores/brinquedistas atuavam como mediadores de diferentes situações iniciadas pelas crianças, individualmente ou em grupos, estimulando e enriquecendo essas atividades ao brincar junto. Terminado o tempo destinado à brincadeira livre, as crianças eram incentivadas a guardar os brinquedos e sentar-se em círculo para a roda de conversas sobre as atividades realizadas.

No caso das crianças com autismo, para aquelas que ainda não conseguiam permanecer na roda ou realizar atividades coletivas, buscava-se uma aproximação progressiva dos colegas e o envolvimento com as brincadeiras coletivas; após algumas tentativas, eram deixadas livres para brincar, sempre acompanhadas por um professor/brinquedista, que atuava de modo a incentivar e enriquecer sua brincadeira.

Os instrumentos de coleta de dados foram: observação participante, videogravação das aulas e registros em diário de campo. A organização e tratamento dos dados foram inspirados na análise microgenética (GÓES, 2000), um modo de organização dos dados

11 Para este trabalho, os estagiários orientavam-se por um plano de ensino individualizado, definido por Rodrigues (1991, p. 78) “[...] como o conjunto de estratégias de ensino que visa adaptar o processo de ensino aprendizagem a cada estudante de modo a proporcionar uma compatibilidade face às suas necessidades, interesses e principalmente características individuais”.

[...] que requer a atenção a detalhes e o recorte de episódios interativos, sendo o exame orientado para o funcionamento dos sujeitos focais, as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação, resultando num relato minucioso dos acontecimentos (GÓES, 2000, p. 9).

Para compreender como se manifesta a brincadeira de faz de conta em crianças com autismo na brinquedoteca, debruçamo-nos sobre os vídeos das 24 aulas registradas e consultamos as anotações do diário de campo. Desse trabalho, selecionamos cinco episódios considerados por nós representativos de manifestações da brincadeira de faz de conta dessas crianças. Numa segunda etapa, esses episódios foram transcritos, foi feita uma pré-análise do material e selecionado um dos episódios para uma análise mais refinada.

A brincadeira de faz de conta da criança com autismo

Na análise dos dados, encontramos diferentes episódios de brincadeiras realizadas por duas das crianças com diagnóstico de autismo, reveladoras da presença do jogo imaginário, como também identificamos crianças que, por suas características e peculiaridades, ainda não conseguiam inserir-se nesse tipo de brincadeira. Assim, considerando o objetivo deste estudo, destacamos para análise um episódio de brincadeira em que o jogo de faz de conta se fez presente na ação da criança com autismo, selecionado por sua riqueza e tempo de envolvimento da criança com a brincadeira (cerca de 30 minutos), participação de crianças não deficientes e forma de intervenção do professor/brinquedista. O episódio ocorreu no playground do Centro de Educação Infantil, um dos espaços de aula utilizados como extensão da brinquedoteca.

O protagonista desse episódio é Bernardo,¹² que tinha na época quatro anos e foi diagnosticado com autismo próximo dos dois anos. Quando chegou à brinquedoteca, em agosto de 2015, apresentou características tais como: falava pouco; não tomava a iniciativa de se aproximar do outro a não ser quando queria algo; resistia em sentar na roda de conversa inicial da aula; era muito apegado a rotinas e ficava a maior parte do tempo envolvido em uma mesma atividade. Durante todo o período em que esteve na brinquedoteca, esses comportamentos foram foco de intervenção pedagógica e aos poucos foram minimizados.

12 Os nomes utilizados em referência às crianças e aos professores/brinquedistas são fictícios.

O episódio selecionado ocorreu em outubro de 2016, quando o aluno já apresentava avanços importantes no desenvolvimento como: ampliação nas interações com os outros colegas e professores; maior compreensão do que era solicitado; iniciativa para propor brincadeiras; expressão de vontades e desejos. Também realizava brincadeiras: piques; rolar no colchão; pular no trampolim; subir e descer do espaldar; andar na trave de equilíbrio na sala de ginástica.

Na análise, enfocaremos como se manifesta a brincadeira dessa criança, os possíveis motivos, os participantes envolvidos e a maneira como ela entra no jogo, o tempo de permanência; os objetos envolvidos, bem como o processo de intervenção dos adultos.

A iniciativa de brincar de Bernardo: explorando a imaginação (parte 1)

Depois de brincar de “seu lobo pegador”, Bernardo, acompanhado pela professora/brinquedista Janaina e pelo professor Hudson, que desempenhava a função de filmar as aulas, encontrou jogado no pátio um objeto em formato de cacho de uva, utilizado para moldar a areia. O menino, ao tomar esse objeto em suas mãos, conferiu-lhe um significado diferente de seu uso convencional — ele o transforma em uma “bomba”. Ele inicia um jogo de faz de conta, utilizando o objeto como se fosse uma bomba, lançando-o contra a professora/brinquedista e produzindo o som correspondente ao estouro de uma bomba: “Bum!”. Janaina, por sua vez, não compreendeu de imediato a intenção do menino e não reagiu à situação conforme o esperado. Logo em seguida, Bernardo pega o objeto do chão e o coloca entre as pernas de Janaina, momento no qual ela percebe a proposta da brincadeira e entra no jogo. Na sequência, ela acrescenta algo novo à situação, orientando Bernardo a contar até três, utilizando os dedos como referência e explicando que só então a “bomba” poderia explodir, indicando a palavra “Kabum!”. Nesse momento, Janaina organiza uma regra de conduta na ação do menino por meio de uma contagem antes que a bomba venha a explodir. Bernardo acompanha a orientação de Janaina com atenção e repete a contagem com os dedos, terminando com a palavra “Tibum!”. Nesse momento, a professora/brinquedista reage com expressão de susto, jogando-se no

chão, simulando o resultado de uma explosão. Bernardo abre um grande sorriso, demonstrando satisfação com o desfecho do jogo. Ele repete essas ações por mais duas vezes, indicando ter internalizado a regra combinada (Gravação em vídeo: 13/10/2016).

Nesse primeiro momento do episódio, em que Bernardo transforma o objeto de modelar a areia em uma “bomba”, é importante discutir, logo de início, sobre os possíveis motivos que o levam a brincar de explodir pessoas e coisas. Nossa hipótese está fortemente relacionada à experiência/contato de Bernardo com o meio social, mais especificamente com a mídia. Buscando confirmação ou não dessa hipótese, conversamos com os pais sobre o episódio e eles informaram que o filho assiste com frequência ao desenho animado *Angry Birds*¹³ e vídeos de jogos postados na internet que possuem conteúdos relacionados a situações de guerra (com bombardeio, uso de granadas, explosões), demonstrando interesse e entusiasmo nos momentos em que há explosões. Sem entrar no mérito da questão, entendemos que há outros conteúdos nas mídias mais apropriados para a idade da criança, mas esse não é o foco da discussão neste momento e, sim, a brincadeira.

Dialogando com autores que abordam a brincadeira no universo infantil e a mídia como possibilidade de enriquecimento do acervo cultural da criança, portanto, como fonte de inspiração para dar vazão à sua imaginação no ato de brincar, depreendemos dos estudos realizados por Chicon (2013, p. 147) que “[...] os filmes, desenhos animados e programações infantis transmitidos pela televisão servem para ampliar o repertório de possibilidades da criança na realização de suas brincadeiras”, e dos estudos de Brougère (1995, p. 56) que:

A televisão não se opõe à brincadeira, mas alimenta-a, influencia-a, estrutura-a na medida em que a brincadeira não nasceu do nada, mas sim daquilo com o que a criança é confrontada. Reciprocamente, a brincadeira permite à criança apropriar-se de certos conteúdos da televisão [e outras mídias].

13 Desenho animado com vários pássaros coloridos especiais que vivem numa ilha. Alguns têm a capacidade de explodir (Cf. página da internet: https://pt.wikipedia.org/wiki/Angry_Birds_Toons).

Com base nos argumentos dos autores citados e com o depoimento dos familiares, é possível inferir que a motivação para a brincadeira foco dessa discussão tem origem na experiência de Bernardo com os conteúdos midiáticos.

Enquanto lê e imagina a cena, o leitor deve ter se perguntado se alguém incentivou o menino a realizar essa brincadeira ou se foi iniciativa dele, bem como se esse tipo de brincadeira estimula a violência. Essa brincadeira realizada por uma criança de cinco anos e com autismo pode causar estranhamento a quem observa de fora. Vale destacar que esse jogo surgiu de forma espontânea pelo aluno e foi ampliado e enriquecido pela mediação dos professores/brinquedistas. Entendemos que a brincadeira surge como uma necessidade da criança de representar, por meio da brincadeira de faz de conta, a realidade cultural em que vive, para melhor compreendê-la e/ou lidar com ela (VIGOTSKI, 2008).

Não é prática do grupo de pesquisa organizar atividades que envolvam brincadeiras com uso de armas de brinquedo, mais por razões relacionadas a campanhas promovidas por instituições públicas sobre o desarmamento do que pela crença de que o simples uso desse tipo de brinquedo pode afetar de modo negativo a personalidade da criança. Segundo Kishimoto, em depoimento dado a Chicon (2013) sobre esse assunto, não há nenhum estudo comprovando que a utilização de armas de brinquedo nas brincadeiras infantis tenha contribuído para aumentar a violência entre os pares ou para formar delinquentes. Para a autora, as armas de brinquedo, como os outros brinquedos, por exemplo, carrinhos, bonecas, pipas, fantasias etc., são apenas estimulantes da ação lúdica da criança. Essa compreensão encontra apoio nos estudos de Brougère (1995, p. 77-78), quando afirma que:

Sendo uma confrontação com a cultura, a brincadeira é, também, confrontação com a violência do mundo, é um encontro com essa violência em nível simbólico. A criança deve dar sentido não só a isso, como ao resto [...]. A criança tem de conviver com isso. Talvez a brincadeira seja o único meio de suportá-la, assim como as crianças que brincam de guerra entre dois bombardeios [...].

Diante disso, entendemos que a brincadeira com armas de brinquedo, por si só, não representa risco de constituir pessoas violentas, nem de incentivar a violência. Antes disso, ela é a expressão de aspectos da cultura pela criança, tal como ela os elabora no momento — no caso em foco, o jogo retrata, por

meio da representação lúdica, aspectos da violência presente no contexto em que vive, por meio de uma linguagem acessível a ela. A vivência desse jogo possibilita à criança compreender essa realidade, elaborar ideias e sentimentos, reduzir tensões, sem maiores consequências para sua constituição como ser humano. Portanto, em nosso entendimento, brincadeiras como essa, iniciadas pelo próprio indivíduo, não devem ser reprimidas, para que ele possa experimentar aspectos da cultura em suas diferentes dimensões.

Assim, um aspecto que merece destaque é que, na brincadeira, a criança cria uma situação imaginária. A brincadeira é parte de um processo de alto nível do desenvolvimento psicológico infantil, na medida em que liberta a criança das amarras situacionais, permitindo-lhe agir sobre os objetos em uma perspectiva que altera seu uso convencional: há uma ruptura entre o sentido e o significado de um objeto na brincadeira, a qual emerge no transcorrer da própria atividade (VIGOTSKI, 2008; LEONTIEV, 2016).

A partir dessa discussão, um fato a ser ressaltado é a autonomia do Bernardo para iniciar a brincadeira, assim como temos observado progressivamente em outras intervenções. Falkenbach, Diesel e Oliveira (2010) afirmam que essa é uma atitude importante para o desenvolvimento da criança e pouco comum entre as que têm autismo. Para esses autores, essa iniciativa contribui para a avaliação da criança, pois está associada à sua segurança, à sua curiosidade e desejo exploratório, ao relacionamento com seus colegas, procurando-os para brincar.

Após pegar o objeto de modelar a areia do chão e manuseá-lo, Bernardo atribui a ele um significado diferente daquele que possui e inicia uma brincadeira transformando-o em um artefato explosivo — uma “bomba”. Essa sequência de ações se constitui em um forte indicativo do desenvolvimento das funções psicológicas superiores dessa criança. Ao mudar o significado do objeto no jogo imaginário, Bernardo se desprende das amarras situacionais da realidade e “[...] aprende a agir em função do que tem em mente, ou seja, do que está pensando, mas não está visível, apoiando-se nas tendências e nos motivos internos, e não nos motivos e impulsos provenientes das coisas” (VIGOTSKI, 2008, p. 29), dando seus primeiros passos em direção ao desenvolvimento do pensamento abstrato e generalizante.

Outro aspecto a ser destacado é a regra que sempre está presente no jogo, conforme já discutido neste capítulo. Analisando a brincadeira, constatamos

a manifestação das regras do comportamento social (implícitas) — observadas, por exemplo, na maneira como o menino maneja o brinquedo/artefato explosivo, lançando-o ou colocando-o no local onde a “bomba” explodirá, numa atitude semelhante à dos próprios personagens do desenho *Angry Birds* — e das regras sociais (explícitas) — como aquela combinada com a professora/brinquedista de contar de um a três, demarcando o tempo para a explosão. Apostando no desenvolvimento potencial da criança, a professora/brinquedista atua sobre sua zona de desenvolvimento iminente (VIGOTSKI, 2008), ao acrescentar um novo elemento à brincadeira, que é a contagem. A inclusão dessa nova regra no jogo, marcada pela contagem, orienta a ação da criança, permite-lhe conter a expectativa da explosão e favorece o processo de autocontrole, potencializando sua ação.

Constatamos, de acordo com Vigotski (2008), que, ao brincar, a criança se autocontrola e se autodetermina, e quando as regras são respeitadas em sua efetivação, a brincadeira pode possibilitar uma satisfação bem maior do que o impulso imediato. Na descrição da segunda parte do episódio, apontaremos a ação mediadora decisiva da professora/brinquedista para manter o interesse de Bernardo na brincadeira e a participação dos colegas e dos outros adultos no jogo.

A iniciativa de brincar de Bernardo: explorando a imaginação (parte 2)

Na sequência da brincadeira, Bernardo demonstra querer explodir a casinha de tijolo, onde brincavam cinco crianças do CEI. As crianças, apesar de não estarem envolvidas diretamente na brincadeira dele, demonstram estar atentas à sua efetivação, ao sinalizarem para ele, gritando que não era para explodir a casa delas. Bernardo entendeu o enunciado, diminuindo a euforia e mostrando frustração, sem saber o que fazer. Observando a situação, Janaína orienta-o a procurar outro local para colocar a “bomba” e, em seguida, mostra um tronco de árvore cortado e oco, próximo à casinha. O menino logo se entusiasma novamente, desloca-se com a professora/brinquedista para o local e coloca o brinquedo no tronco da árvore, mas é interrompido por uma das meninas que estava brincando na casinha, que se aproximou e disse com firmeza: “Aqui é nosso quintal, não pode explodir!”.

Ignorando a mensagem da menina, Bernardo conta até três e grita: “Kabum!”, explodindo o tronco. A menina volta contrariada para a casinha, enquanto outra colega sai de lá mostrando indignação com a situação ao dizer: “Explodiram o nosso quintal!”. Bernardo demonstra ouvir a fala da colega, mas parece não se importar. As meninas voltam para a casinha e continuam com a brincadeira. Na sequência, Janaína incentiva Bernardo a explodir outros objetos no pátio da escola, mantendo vivo seu interesse pela atividade. Após explodir dois outros objetos, uma colega do CEI se interessou pela brincadeira e se aproximou. Estava usando um chapéu de mágico e portando uma varinha mágica, materiais usados na atividade anterior que implicava transformar os colegas em animais. A professora/brinquedista propôs que usassem a varinha para transformar os colegas em bicho. De posse da varinha, Bernardo tocou em Janaína e a transformou em sapo. Ela começou a imitar o sapo, pulando pelo pátio da escola. Em seguida, Bernardo aproxima a “bomba” do sapo, que começa a correr, fugindo das duas crianças. Quando o sapo se cansou, parou e Bernardo colocou o brinquedo entre seus pés, as crianças contaram até três e “kabum!” — Janaína, jogou-se no chão, simulando susto com a explosão. As duas crianças comemoram juntas o resultado da ação. Em seguida, a colega deixou a brincadeira e Bernardo foi incentivado por Janaína a colocar a “bomba” dentro do chapéu. O menino decidiu levar o chapéu até outros professores/brinquedistas, pedindo que o usassem. Assim que colocavam o chapéu na cabeça, ele iniciava a contagem verbal em sincronia com o movimento dos dedos: “1, 2, 3. Kabum!” e os brinquedistas simulavam reação à explosão. Por último, Bernardo entregou o chapéu a uma das professoras/brinquedistas e começou a contar. No momento da explosão, ela rapidamente tirou o chapéu da cabeça, fingindo que escapou da explosão e abraçou Bernardo, encerrando a brincadeira (Gravação em vídeo: 13/10/2016).

Para além da iniciativa de brincar de Bernardo, já evidenciada, é relevante ressaltar a importância da ação mediadora da professora/brinquedista que o acompanhava, o que permitiu ampliar sua experiência de brincar, ao propor variações na brincadeira: sugerindo outras possibilidades de ação; motivando-o

a permanecer por mais tempo na atividade; brincando junto; dando atenção e valorizando suas iniciativas; agregando os colegas e criando novas situações lúdicas, como evidenciamos em diferentes momentos da brincadeira.

Também observamos que algumas crianças do CEI, apesar de não estarem envolvidas diretamente na atividade lúdica junto com Bernardo — estavam brincando na casinha de tijolo e outras com outros brinquedos do pátio — em momentos diferenciados, participaram da brincadeira iniciada por ele, reagindo adequadamente à situação quando foram implicadas, como nos momentos em que Bernardo tentou “explodir” a casinha, depois o tronco da árvore (o quintal da casa) e, mais adiante, na brincadeira envolvendo o chapéu e a varinha mágica. As crianças sem deficiência, por iniciativa própria, entraram e saíram rapidamente da brincadeira, voltando para suas atividades de interesse, mas deixando sua contribuição no processo de brincar de Bernardo.

Nessa dinâmica, mais uma vez, destacamos o papel mediador da professora/brinquedista, incentivando a interação entre as crianças e o compartilhamento do jogo, corroborando o pensamento de Chiote (2015), que chama a atenção para a importância da intervenção dos adultos na relação entre pares durante a brincadeira.

Considerações finais

Nossas análises indicam que a criança com autismo também pode se envolver com brincadeiras de faz de conta, desde que lhe sejam ofertadas condições para isso: quanto mais estimuladas em sua experiência lúdica, na exploração dos mais variados brinquedos, na manifestação das diferentes linguagens, na convivência com a diversidade, na exploração de diferentes espaços e modos de interação, mais significativas serão as possibilidades de essa criança sentir, pensar, agir no/com o meio social onde se encontra e brincar.

Neste capítulo, tomamos como principal sujeito Bernardo, que, durante as aulas, teve avanços importantes: maior repertório de brincadeiras e ampliação do tempo de permanência em uma mesma atividade lúdica; iniciativa em criar brincadeira de faz de conta; interação com os colegas durante o jogo; exploração dos diversos cantinhos da brinquedoteca e de outros espaços e objetos; maior autonomia e segurança na relação com os outros e o meio físico. Os avanços de Bernardo no brincar indicam que não se devem estabelecer

limites predefinidos para o desenvolvimento da criança com autismo, especificamente no que se refere à imaginação e à brincadeira.

Esses avanços têm uma íntima relação com as oportunidades de interação com os outros, os brinquedos e brincadeiras que compõem o repertório de um dado contexto histórico e cultural, bem como, e principalmente, com a ação mediadora do adulto. A atuação da professora/brinquedista foi crucial ao planejar e orientar a atividade educativa com a criança, mediando sua relação com as demais, incentivando-a a criar brincadeiras e permanecer no jogo imaginário, bem como apontando formas de enriquecer sua brincadeira.

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

Referências

- BAGAROLLO, Maria Fernanda; RIBEIRO, Vanessa Veis; PANHOCA, Ivone. O brincar de uma criança autista sob a ótica da perspectiva histórico-cultural. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n.1, p. 107-120, jan./mar. 2013. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382013000100008. Acesso em: 13 jul. 2023.
- BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1995.
- CASTRO, Glenda Saccomano; PANHOCA, Ivone; ZANOLLI, Maria de Lurdes. Interação comunicativa em contexto lúdico de duas crianças com síndrome de Down, comportamentos autísticos e privação de estímulos. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 24, n. 4, p. 730-738, 2011. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-611118#:~:text=Esta%20pesquisa%20qualitativave%20como%20objetivo%20analisa%20o%20processo,de%20comunica%C3%A7%C3%A3overbal%20e%20n%C3%A3o-verbal%20estabelecidas%20durante%20brincadeirasde%20faz-de-conta>. Acesso em: 13 jul. 2023.
- CHICON, José Francisco. **Jogo, mediação pedagógica e inclusão: um mergulho no brincar**. 2. ed. Várzea Paulista: Fontoura, 2013.

- CHICON, José Francisco *et al.* Educação física e inclusão: a mediação pedagógica do professor na brinquedoteca. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 279-292, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/56302#:~:text=Resumo%20O%20estudo%20tem%20por%20objetivo%20descrever%20e,uma%20pesquisa%20qualitativa%20do%20tipo%20estudo%20de%20caso>. Acesso em: 13 jul. 2023.
- CHIOTE, Fernanda de Araújo Binatti. A interação entre pares no desenvolvimento do brincar da criança com autismo. *In:* OLIVEIRA, Ivone Martins de (org.). **Autismo e inclusão escolar**: percursos, desafios, possibilidades. Curitiba, PR: CRV, 2015. p. 95-114.
- FALKENBACH, Atos Prinz; DIESEL, Daniela; OLIVEIRA, Lidiane Cavalheiro de. O jogo da criança autista nas sessões de psicomotricidade relacional. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 31, n. 2, p. 203-214, jan. 2010. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/706#:~:text=O%20JOGO%20DA%20CRIAN%C3%87A%20AUTISTA%20NAS%20SESS%C3%95ES%20DE,com%20diagn%C3%B3stico%20de%20autismo%20nas%20sess%C3%B5es%20de%20psicomotricidade>. Acesso em: 13 jul. 2023.
- GÓES, Maria Cecília Rafael de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 20, n. 50, p. 9-25, 2000.
- LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. *In:* VYGOTSKY, Lev Semenovich.; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 14. ed. São Paulo: Ícone, 2016. p. 119-142.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. São Paulo: EPU, 2013.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. São Paulo, 1993.
- RODRIGUES, David Antônio. Aprendizagem individualizada num grupo de multideficientes. *In:* RODRIGUES, David Antônio (org.). **Métodos e estratégias em educação especial**: antologia de textos. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, 1991. p. 75-83.
- SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de; SIQUARA, Zelinda Orlandi; CHICON, José Francisco. Representação simbólica e linguagem de uma criança com autismo no ato de brincar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 37 n. 4, p. 355-361, out./dez. 2015. Disponível em: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0101328915000785>. Acesso em: 27 abr. 2016.
- SIEGEL, Bryna. **O mundo da criança com autismo**: compreender e tratar perturbações do espectro do autismo. 2. ed. Porto: Porto, 2008.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução de Zóia Prestes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, Rio de Janeiro, n. 8, p. 23-36, jun. 2008. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/vygotsky/1933/mes/90.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2023.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Capolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solanche Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras escogidas V**: fundamentos da defectologia. Tradução de Maria Del Carmem Ponce Fernandez. 5. ed. Madri: Visor, 1997.

8. Atividades lúdicas no meio aquático: possibilidades para a inclusão¹

José Francisco Chicon²

Maria das Graças Carvalho Silva de Sá³

Alayne Silva Fontes⁴

DOI: 10.52695/978-65-5456-039-9.8

Considerações iniciais

Com base nas considerações de Carmo (2002), quando analisamos o contexto que envolve a Educação Física Adaptada,⁵ percebemos que, no campo dos esportes adaptados, muitos avanços têm sido feitos, especialmente no que se refere aos esportes paraolímpicos, fato este bem diferente do que constatamos em muitos espaços educativos regulares.

1 Este texto foi publicado originariamente na Revista Movimento.

2 Professor doutor do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

3 Professora doutora do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

4 Professora de Educação Física e pesquisadora do Laboratório de Educação Física Adaptada do Centro de Educação Física e Desportos (UFES).

5 Campo de conhecimento que toma como foco o estudo acerca das possibilidades de desenvolvimento das pessoas com deficiência, bem como os grupos especiais, como idosos, gestantes, hipertensos, entre outros.

A Carta Internacional de Educação Física, produzida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO, 2010, p. 2), preconiza que “A prática da Educação Física e do desporto é um direito fundamental de todos” e seus programas “[...] devem ser concebidos em função das necessidades e das características pessoais dos praticantes [...]. Eles devem dar prioridade às necessidades dos grupos especialmente carenciados no seio da sociedade”. Para que essa afirmação se legitime, faz-se necessário que as práticas pedagógicas, no âmbito da Educação Física, reconheçam que todos somos diferentes em nossa natureza biológica e desiguais em nossa natureza social (CARMO, 2002).

O autor nos conclama a não desconsiderar as diferenças e as desigualdades sociais, por conceber nesses itens os verdadeiros valores de fundamentação de nossas ações:

[...] independente do indivíduo ser paraplégico, hemiplégico, deficiente mental ou visual, [autista] não podemos negar-lhe a possibilidade de acesso ao conhecimento e às riquezas da humanidade que ele, de alguma forma, também ajudou a produzir, e que, por questões de poder e dominação, não tenha tido acesso. Entretanto, não precisamos, para conseguir isto, negar esse estado de diferença, de desigualdade, porque é na diferença e na desigualdade que devem repousar as bases de nossas ações e, seguramente, a primeira delas é no querer igualar o desigual (CARMO, 2002, p. 12).

Para tanto, será preciso repensar o tipo de formação oferecida (inicial e/ou continuada), no sentido de estabelecer redes com todos os campos de conhecimentos produzidos na/pela cultura, visto que, para compreender esse contexto, será preciso localizar esse ser em todas as suas dimensões tempo-espço (SÁ, 2010).

Nesse bojo, urge que pesquisas sobre práticas pedagógicas sejam desenvolvidas, no sentido de apontar caminhos, estratégias, formas de interação e mediação, sensibilização, para que as crianças com deficiência possam encontrar, no contexto escolar e não escolar, um ambiente acolhedor, que lhes possibilite o acesso, permanência e sucesso.

Sendo assim, visando a contribuir na construção do conhecimento que favoreça os processos inclusivos de crianças com autismo pela via das diferentes

possibilidades de pensar/produzir as atividades lúdicas no meio aquático, realizamos este estudo.⁶ Nessa mesma perspectiva, este capítulo objetiva compreender e analisar a ação mediadora do professor no desenvolvimento de atividades lúdicas no meio aquático e a interação de uma criança autista com os colegas não deficientes nas aulas.

O lúdico e a criança no meio aquático

A cultura lúdica é, antes de tudo, um conjunto de procedimentos que possibilitam o jogo. Jogo este que não se restringe a regras concretas, mas a regras vagas, de estruturas gerais, imprecisas que possibilitam aos sujeitos do processo organizar jogos de imitação ou de ficção (BROUGÈRE, 2002).

Vários estudiosos, como Vigotski (2007), Kishimoto (1998), Leontiev (1994), Victor (2000), Chicon (2013), dentre outros, têm evidenciado, em seus estudos, a importância e o papel do jogo no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Ao direcionarmos essa discussão para o ensino da natação, podemos perceber que a maioria das metodologias desenvolvidas no contexto atual está fundamentada na “pedagogia tradicional/tecnicista”, que tem como objetivo primordial do processo de ensino/aprendizagem o ensino do gesto técnico propriamente dito. Em seus estudos, Fernandes e Lobo da Costa (2006, p. 5) também apontam nessa direção, ao afirmar:

Quando o ensino é focado no produto, aspectos como a etapa de desenvolvimento da habilidade do nadar em que o aluno se encontra, sua faixa etária, seus interesses e possibilidades físicas particulares não são considerados, o que pode tornar a aprendizagem da natação um processo monótono e sem significado para quem aprende e repetitivo e desinteressante para quem ensina.

Na busca por alternativas a essa perspectiva de pensar os processos de ensino/aprendizagem, especialmente no âmbito das aulas de natação, sem perder de vista o respeito à criança, com suas características, necessidades

6 Como procedimentos de cuidados éticos, informamos que o presente estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Espírito Santo na data de 25 de agosto de 2010, com o número CEP 077/2010.

e peculiaridades, fizemos a aposta de envidar esforços em desenvolver uma proposta de ensino baseada nas atividades lúdicas no meio aquático. A exploração do corpo no espaço aquático constitui um componente essencialmente importante na construção da representação que a criança faz de si mesma em seu processo de desenvolvimento, especialmente em se tratando de crianças com autismo. Nesse sentido, conforme assertiva de Damasceno (1992, p. 34),

[...] a natação, por ser uma das atividades que maiores benefícios propiciam ao desenvolvimento e, também, pela possibilidade de ser praticada sem restrições desde o nascimento, parece a mais indicada para a dinamização do potencial psicomotor do ser humano.

Ainda de acordo com o autor, a natação, compreendida como um desporto estruturado a partir de sua técnica, ritmo e regulamentação, vêm cada vez mais ampliando seu conceito acerca das atividades aquáticas pela via de relações criativamente lúdicas e recíprocas entre o indivíduo e o meio líquido, com vistas à sua potencialização.

Fernandes e Lobo da Costa (2006) reforçam essa constatação ao afirmarem que o meio líquido é identificado como um mundo de possibilidades de ação e movimentos potencializados, abandonando-se o utilitarismo da modalidade natação, no que se refere ao aprender a salvar-se ou a salvar vidas na água, assim como a abordagem desportiva, voltada para o domínio mecânico e repetitivo, dos quatro estilos de nado.

Nesse sentido, a água se torna facilitadora, uma vez que, pelo seu efeito de flutuação, provoca desafios e levará a criança a realizar movimentos mais livres, independentes, que, em ambiente terrestre, seriam difíceis de efetuar, favorecendo o desprendimento, a melhora da autoestima, a conquista do sentimento de confiança em si mesma, o desenvolvimento de ações colaborativas e da consciência corporal (SANTOS, 1996).

Durante as aulas de Educação Física no meio líquido, é possível criar situações pedagógicas que tenham as ações lúdicas como cerne para estimular a melhor ambientação da criança nesse espaço, ampliar as interações sociais, o aprendizado dos gestos técnicos, como flutuação, respiração, propulsão, etc., a prática colaborativa e a aceitação das diferenças/diversidades de forma mais significativa para a criança. E, ao fazer isso, o professor contribui para a organização socioafetiva e psicomotora da criança, em especial da criança com autismo.

A seguir, apresentaremos o conceito e as características que permeiam o autismo, estabelecendo relações com o contexto no qual o trabalho foi desenvolvido.

A criança com autismo no contexto das atividades lúdicas

O estudo descrito neste capítulo investiga o processo de aprendizagem e de desenvolvimento de uma criança com autismo e está integrado às ações do projeto de extensão *Brinquedoteca: aprender brincando*, desenvolvido no Laboratório de Educação Física Adaptada, Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo (LAEFA/CEFD/UFES).

Como uma das atividades desse projeto de extensão, realizamos a proposta pedagógica “Atividades lúdicas no meio aquático”, com o propósito de encadear uma prática educativa preocupada: a) com a aprendizagem e o desenvolvimento infantil por intermédio do brincar em ambiente líquido; b) em ampliar a trajetória do brincar das crianças participantes tenham elas deficiência ou não; c) em favorecer a experimentação corporal e a vivência simbólica; d) em promover a interação com os colegas e professores. É nesse contexto que apresentamos as reflexões acerca do estudo de caso de um aluno com diagnóstico de autismo, inserido em uma turma de alunos de desenvolvimento típico.

Antes de iniciar com as reflexões do caso propriamente dito, é necessário refletir sobre os fundamentos teóricos para compreender os processos de aprendizagem e de desenvolvimento investigados. Podemos iniciar citando Leboyer (1987) e Orrú (2009), que apresentam o conceito de Leo Kanner sobre autismo, pela primeira vez, no ano de 1943, como uma doença da linha das psicoses, caracterizada por isolamento extremo, alterações de linguagem representadas pela ausência de finalidade comunicativa, rituais do tipo obsessivo com tendências à mesmice e a movimentos estereotipados.

O autismo é definido como um transtorno do desenvolvimento que geralmente está associado a outras síndromes e é facilmente confundido com deficiência intelectual. É descrito como uma síndrome comportamental e caracterizado por déficit na interação social, ou seja, dificuldade em se relacionar com o outro, déficit de linguagem e alterações de comportamento (ORRÚ, 2009).

Os relatos de Kanner apresentados por Leboyer (1987) destacam que, no autismo precoce, os sintomas aparecem no decorrer do primeiro ano de vida

pós-natal e as crianças caminham antes de pronunciar as primeiras palavras. Crianças com esses sintomas costumam se isolar, evitam contato com os demais por meio do olhar e apresentam, com o passar do tempo, dificuldades na comunicação oral. Tanto crianças do sexo masculino quanto as do sexo feminino podem ser afetadas.

De acordo com Leboyer (1987), na situação do “isolamento autístico”, a criança é indiferente aos outros, ela os ignora e não reage à afeição e ao contato físico. Continuando em seu raciocínio, ele afirma que na primeira infância existe inaptidão da criança com autismo a brincar em grupo ou a desenvolver laços de amizade e que essas crianças mostram pouca emoção, pouca simpatia ou empatia por outro. Porém, o autor deixa entrar luz em suas reflexões ao enunciar: “À medida em que crescem (cerca de cinco ou seis anos) pode-se desenvolver uma maior ligação”. E conclui nos fornecendo uma pista importante para o trabalho com crianças que apresentam autismo: “[...] se as anomalias das relações interpessoais estão invariavelmente presentes nos autistas desde sua tenra infância, é surpreendente constatar que os sintomas se atenuam quando a criança cresce” (LEBOYER, 1987, p. 15-16).

Nesse sentido, é importante reconhecer e trazer ao contexto Vigotski (2007), autor que já ressaltava, em suas pesquisas na década de 1930, que muito se estudou acerca das deficiências e suas características negativas, porém os estudos acerca de suas potencialidades seriam uma preocupação das investigações do futuro. Negrine e Machado (2004) estão situados em um referencial que se preocupa com as possibilidades de aprendizagem de crianças autistas. Explicam que os primeiros sinais da síndrome de autismo, em geral, não são logo percebidos pelos pais, embora, na maioria dos casos, tais sinais possam estar presentes desde os primeiros meses de vida.

Sendo assim, no trabalho com crianças que apresentam autismo, é importante saber que estratégias pedagógicas podem ser utilizadas para ajudá-las a avançar. Em nosso entender, o brincar é uma possibilidade pedagógica. Vigotski (2007) relata que no brincar a criança cria uma situação imaginária que, em algumas circunstâncias, exercita níveis de compreensão cultural maiores do que a criança possui. Ao estudar esse autor, apreendemos que o ato volitivo das crianças com deficiência (autismo), para a experimentação corporal, necessita da ação mediadora do professor para provocar o contato corporal, seja para levá-las a interagir com os objetos, seja para dar segurança na realização de determinadas tarefas, ou ainda para fazê-las vivenciar experiências que não

ocorrem sem implicação corporal. O autor ensina que não basta organizar os espaços disponibilizando materiais e objetos: é necessário definir estratégias de abordagem corporal e de intervenções pedagógicas.

O professor de Educação Física, para intervir com crianças autistas, deve estar preparado não apenas para propor, mas também para perceber as formas de expressão corporal do outro, para atender à sua demanda, para ser um companheiro presente em ajudá-las a superar as dificuldades com as quais se deparam. Falkenbach, Diesel e Oliveira (2010, p. 207) nos orientam afirmando que,

As atitudes de ajuda que são oferecidas não ocorrem somente pelo contato físico, mas também pelo olhar, pela mímica, pela comunicação verbal, estimulando-as a realizar tarefas, estreitando as relações na formação de vínculos positivos, reforçando as conquistas mesmo quando parciais.

O processo de experimentação corporal nas práticas do projeto “Atividades lúdicas no meio aquático” volta-se mais para provocar situações relacionais a partir do brincar. Situações que possam auxiliar a criança no aprendizado e na descoberta de capacidades corporais, bem como nas reflexões e produções que realiza e protagoniza quando brinca no grupo.

Metodologia

Para Molina (1999), o estudo de caso não é em si uma eleição metodológica; é, sobretudo, a eleição de um objeto a estudar. Seguindo essa linha de raciocínio, pode-se afirmar que o estudo de caso se perfila perfeitamente na tradição da investigação qualitativa e, obviamente, não está esgotado por essa perspectiva metodológica.

O estudo se configura em uma pesquisa qualitativa de caráter descritivo e exploratório. Está orientado para a observação, registro e análise das atividades lúdicas desenvolvidas em meio líquido com uma turma inclusiva, em que uma criança com autismo interage no mesmo espaço-tempo com crianças de desenvolvimento típico.

Os sujeitos do estudo foram 15 crianças, de ambos os sexos, com idades de três anos, sendo 14 crianças do Centro de Educação Infantil da UFES (CRIARTE/UFES) com desenvolvimento típico e uma com autismo, oriunda

da comunidade de Vitória/ES. Esses alunos foram atendidos no espaço da piscina por cinco estagiários do curso de Educação Física, contando com o aluno bolsista, em um encontro semanal, no turno vespertino, das 14 às 15 horas, durante o segundo semestre letivo 2010/2, totalizando 12 aulas/registros.

A dinâmica inicial das aulas é caracterizada pelo acolhimento e a conversa inicial com as crianças sentadas na borda da piscina, quando buscávamos dialogar com elas sobre os acontecimentos da aula anterior e sobre as atividades previstas para aquele momento. Em um segundo momento da intervenção, nomeada de “atividades lúdicas no meio líquido”, as atividades relacionadas aos fundamentos da natação eram realizadas — adaptação ao meio líquido, entrar e sair da piscina, deslocamento, cantigas de roda, flutuação, respiração, entre outras. Para finalizar, realizávamos com as crianças nova conversa a respeito das atividades vivenciadas durante a aula.

Com relação às ações pedagógicas que a equipe desenvolveu para apoiar a aprendizagem e a participação dos alunos no ambiente inclusivo, podemos citar como principais o trabalho em duplas e em pequenos grupos e a relação dialógica, em que explorávamos o tema das diferenças por meio de situações concretas e de curta duração, como: solicitar que as crianças olhassem para suas próprias mãos e, com o auxílio do estagiário, fossem percebendo as diferenças entre os dedos (tamanhos, função, formato). A partir desse olhar reflexivo, íamos estabelecendo uma relação com as diferenciações presentes entre elas. Por exemplo, mais baixa e mais alta, branca e negra, magra e gorda, mais quieta e mais dinâmica, uma criança que tem receio de entrar na água, outra que tem dificuldade de falar e de brincar no grupo, entre outras. Nesse processo, a intervenção pedagógica era conduzida de forma dirigida e mediada pelos estagiários.

Durante o atendimento, os estagiários assumiram as seguintes funções: o aluno bolsista de iniciação científica atuou na coordenação das atividades, auxiliado por três estagiários, ficando o quinto estagiário com a função de filmar e fotografar as aulas. Para além desse momento, a equipe de pesquisa (o professor orientador, o aluno bolsista e os quatro estagiários envolvidos) se reunia logo após o atendimento para realizar a avaliação e planejamento do encontro seguinte (das 15 às 17 horas), havendo também outro encontro semanal na forma de grupo de estudo, com duração de duas horas.

Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados a observação participante, vídeo-gravação das sessões e registros em diário de campo. Os

dados foram analisados pela técnica de análise de conteúdos (BARDIN, 1994). O processo de análise das informações se deu por meio da elaboração de categorias que permitiram o agrupamento de questões significativas do conteúdo coletado. O procedimento permitiu organizar duas categorias: a) a relação da criança autista com os colegas; b) a mediação pedagógica do professor. No desenvolvimento das descrições do aluno protagonista do estudo, optamos por nos referir a ele chamando-o pelo pseudônimo de “Renato”, e os professores/estagiários foram identificados pelos números 1, 2, 3, 4 e 5.

A relação da criança autista com os colegas

Para Vigotski (2007), a aprendizagem é um processo social que influencia e modifica o desenvolvimento interno. Sua aposta está no fato de potencializar as relações sociais como fator que promove a aprendizagem. Assim sendo, as relações que propiciam modelos, orientação, compartilhamento de experiência e saberes favorecem os avanços internos da criança. A partir das observações realizadas, foi possível perceber que Renato se apegou afetivamente a um dos professores/estagiários, preferindo, por várias vezes, brincar apenas com ele. É como descreve a observação que segue:

No momento inicial da aula, observamos que Renato estava inquieto e demonstrava nitidamente uma vontade de entrar na piscina. Os professores/estagiários 1 e 2 tentaram sucessivamente se aproximar dele, convidando-o a brincar na água, sem sucesso. Foi observado que o aluno Renato, apesar de querer muito brincar naquele espaço, não apresentava um comportamento como em outros ambientes. Ele tentou morder e bater nos professores/estagiários. No entanto, quando o professor/estagiário 3 se aproximou, ele, com certa relutância, aceitou a acolhida, possibilitando ser auxiliado no desenvolvimento das brincadeiras na água, mas sem interagir com os colegas. Mesmo que ele fosse aproximado dos colegas pelo professor/estagiário 3, ele os ignorava (Diário de campo, em 21/09/2010).

Percebe-se de imediato que o ambiente aquático delimita um espaço no qual há necessidade de outro adulto para dar segurança, provocar as situações de aprendizagem/brincadeiras, realizar a adaptação da criança ao novo ambiente. Nesse lugar, a criança com autismo é impelida a interagir com o

professor/estagiário e a se comportar de uma maneira mais centrada e menos agitada, como não lhe é peculiar, contribuindo para o seu desenvolvimento. Apesar de a literatura destacar evidências acerca do distanciamento e da necessidade de isolamento da criança autista, é possível destacar um bom comportamento da relação com o professor que desenvolveu apego afetivo. Reconhecemos que a afetividade proporciona um excelente caminho para a aprendizagem. Assim, o fato de haver uma relação afetiva entre o professor e a criança possibilitou bons desempenhos na trajetória de brincar do aluno.

Apesar de a relação do Renato com seus colegas ser amigável, ele não costumava brincar com eles. Procurava com frequência o professor e brincava em sua companhia na maior parte da aula. Para que houvesse o contato com seus colegas, era preciso a ação mediadora dos professores/estagiários:

Sempre ao iniciar a aula, após a rodinha de conversa, provocávamos uma cantiga de roda (borboletinha, sai piaba, o sapo não lava o pé, etc.) com os alunos dentro d'água. Observamos que Renato se interessava pela música. Frente a essa descoberta, passamos a usá-la como estratégia para mobilizar a atenção do aluno nas atividades. 'Sai piaba' (cantiga de roda 'Sai, sai, sai, ô piaba, saia da lagoa (bis). Põe a mão na cabeça, põe a mão na cintura, dá um remelexo no corpo, dá um abraço no outro') foi a música que nos mostrou, notoriamente, que Renato, ao ser estimulado por ela, interpreta e demonstra com o corpo, ao seu modo, os gestos indicados na letra da música. Assim, percebemos, após esta intervenção, que, em aulas anteriores, algumas crianças não o abraçavam e, no momento da música, aconteceu, para surpresa de todos os professores/estagiários, esta interação entre eles. Nesta cena em destaque, o aluno em questão foi abraçado por três colegas que inicialmente tinham receio de ficar ao lado dele e se deixou abraçar, o que não é comum (Diário de campo, em 05/10/2010).

A vivência do abraço dos colegas para Renato, proporcionada a partir da sensibilidade da música, foi uma experiência corporal diferenciada e que lhe propiciou muita satisfação. Também possibilitou um afastamento do professor preferido e o aproximou dos colegas do grupo. Nesse caso, a música foi o elemento mediador que facilitou e provocou a interação de Renato com os colegas, constituindo-se em uma boa estratégia, que, somada ao elemento água,

mobiliza a criança com autismo, e também os outros colegas, a compartilhar experiências lúdicas, numa troca que enriquece a ambos. Brincar em companhia dos colegas foi significativo para Renato, pois lhe possibilitou estar mais presente na relação com eles, mais ainda em uma atividade satisfatória, elemento que o ajuda a entender a importância da relação com os parceiros.

A mediação pedagógica do professor

Vigotski (2007) compreende a aprendizagem como fruto de uma ação social mediada pela cultura, ou seja, por meio do contato com o ambiente em que vive e com outras pessoas. Assim, a interação social com outras pessoas é essencial para o desenvolvimento do indivíduo.

O professor/estagiário falou aos alunos que eles iriam fazer de conta que estavam entrando em um quarto bem aconchegante e que alguns colegas estavam com muito sono. Pediu que, em duplas, um de frente para o outro, dessem as mãos formando uma cama. E começou a deitar os colegas mais sonolentos sobre a água, seguros por baixo pelos braços dos colegas (camas). Renato não compreendia a situação do jogo de faz de conta, se mostrou arredio a participar inicialmente, mas, com apoio do professor e junto com ele, fizeram a cama para um colega, mostrando satisfação com a situação. Em seguida, para nossa surpresa, dois coleguinhas pediram que ele dormisse na cama deles, e Renato, auxiliado pelo professor, deitou, ficando flutuando na água, apoiado pelos braços dos dois colegas. Na sequência, tomou a iniciativa de formar uma cama com um dos colegas, interagindo de forma mais ativa na brincadeira, mas ainda mediado pela ação do professor (Diário de campo, em 26/10/2010).

Nesse recorte, percebemos que a ação mediadora do professor/estagiário foi fundamental para colocar a criança com autismo em interação. Novamente o elemento água foi facilitador, possibilitando construir um clima de tranquilidade e aconchego, favorecedor das trocas socioafetivas entre os alunos. A mediação deve efetivamente atuar no espaço que marca o limite da capacidade da criança de caminhar sozinha (sem ajuda), até o máximo de sua capacidade com o apoio do outro. Nessas interações, o sujeito é ativo, portanto, é também responsável para captar e reelaborar o que lhe faz sentido desses contatos.

Presenciamos, nesse relato, também a iniciativa da criança com autismo para brincar. Segundo Falkenbach, Diesel e Oliveira (2010, p. 210),

A iniciativa para brincar é um comportamento interessante para avaliar o desenvolvimento da criança. A iniciativa está relacionada à segurança da criança, sua curiosidade e desejo exploratório, bem como o estabelecimento de iniciar-se com seus colegas, procurando-os para brincar.

Essa não é uma atitude comum entre as crianças com autismo; ao contrário, elas tendem a brincar sozinhas.

Renato encontra-se afastado do grupo, sentado na borda da piscina, indiferente aos acontecimentos. O professor/estagiário 3 se aproxima levando um espaguete (material de flutuação) e, tomando o aluno nos braços, coloca-o sobre o objeto, como se fosse um cavalinho. Começa a balançar o flutuador na água como se estivesse a cavalgar. Renato mostra entusiasmo com a situação e o professor o conduz para junto dos colegas. Em seguida, participa de uma corrida de cavalinhos de uma borda a outra da piscina, se entregando à atividade e aos cuidados do professor/estagiário, mas indiferente aos colegas (Diário de campo, em 09/10/2011).

Na situação citada, percebe-se que é necessário que o professor tome iniciativa para provocar o contato corporal com a criança que apresenta autismo, seja para levá-la a interagir com os objetos, seja para dar segurança na realização de determinadas tarefas, seja para fazê-la vivenciar experiências que não ocorrem sem implicação corporal.

Na intervenção em turmas inclusivas, percebemos que o papel mediador do professor de Educação Física é decisivo no processo, isto é, o professor deve atuar com uma preocupação em atender às diferenças e, para cumprir esse papel, precisa agir como mediador nas relações dos alunos consigo mesmo, com os colegas e com os objetos, ajudando-os a superar as dificuldades que emergem do processo ensino-aprendizagem e orientando-os para que atinjam níveis de independência e autonomia. Conforme afirma Vigotski (2007), o professor tem o papel fundamental de provocar avanços que não ocorreriam espontaneamente, como é possível observar na situação relatada. Concordamos com

Falkenbach (2005) quando afirma que a iniciativa para brincar também é um exercício de estímulo que parte dos professores.

Considerações finais

As análises empreendidas nos oferecem indícios sobre as possibilidades de utilizar o lúdico como recurso pedagógico para promover o aprendizado e o desenvolvimento da natação em crianças em situação de inclusão.

Antes de finalizar as descrições do presente estudo, é importante destacar que as limitações biológicas do diagnóstico da síndrome de autismo não impediram Renato de avançar em sua relação social e em sua trajetória do brincar nas atividades lúdicas no meio aquático. Tanto as relações como a forma de brincar obtiveram demonstrações de mudanças no processo de suas participações nas aulas. Um dos aspectos que melhor repercutiram sobre o aluno foi a satisfação demonstrada ao brincar e interagir nas aulas. Tal aspecto, no mínimo, pode ser contribuinte para o desenvolvimento e a ampliação de sua qualidade de vida, como também constatou Falkenbach, Diesel e Oliveira (2010) em suas pesquisas.

A partir do processo de coleta de informações, das aulas observadas, destacamos as seguintes considerações:

- a. apesar de o autismo ser conhecido pela dificuldade de relação social, a criança observada, com a experiência e participação nas aulas, demonstrou estar agindo naturalmente com os colegas e professores, durante as situações de brincar no ambiente aquático;
- b. o ambiente aquático, por sua vez, mostrou ser um espaço bastante profícuo e facilitador da interação da criança autista com os colegas, pela necessidade de contato e colaboração que suscita;
- c. o repertório de brincar da criança com autismo, apesar de restrito, demonstrou boa evolução na forma de experimentar atividades, explorar o meio líquido, os materiais, os objetos e o seu corpo;
- d. os jogos apresentados pelo aluno foram, em grande parte, demonstrações afetivas, aspecto fundamental em qualquer ser humano. As aulas oportunizaram vivências afetivas interessantes ao desenvolvimento do Renato, uma vez que a criança autista costuma apegar-se a algum objeto ou pessoa;

- e. a ação mediadora do professor de Educação Física foi considerada por nós decisiva para provocar avanços no aprendizado e desenvolvimento das crianças, o que não ocorreria espontaneamente;
- f. a ação de inclusão desenvolvida se mostrou profícua, facilitando a aproximação e interação dos alunos entre si.

Para além dessas reflexões, destacamos que a participação dos professores/estagiários no processo de intervenção com as crianças foi de suma importância para o desenvolvimento da ação educativa e para a formação inicial desses acadêmicos, como pode ser observado no depoimento de um deles:

Esta experiência me tornou mais ciente da minha responsabilidade na inclusão das crianças com deficiência. Sinto-me muito mais segura para trabalhar com crianças dessa faixa etária e principalmente com crianças com alguma deficiência. Sentir na prática que é possível trabalhar com essas crianças e potencializar o desenvolvimento delas é muito valioso para nós que ainda estamos em formação [...]. Cada vez que lido com as crianças, tenho mais interesse em compreender o universo infantil e suas possibilidades. Meu desejo em atuar na Educação Infantil cresce exponencialmente. O ambiente alegre, descontraído, criativo e desafiador me instiga a ampliar meus conhecimentos em relação ao papel da Educação Física e do nosso papel enquanto professor de Educação Física na educação dessas crianças e na interação entre as crianças que apresentam deficiência e as que não apresentam deficiência (PROFESSOR/ESTAGIÁRIO 3, diário de campo, em 30/11/2010).

Em síntese, podemos considerar que as atividades lúdicas no meio aquático foram benéficas para a criança autista, tanto no sentido da ampliação de seus movimentos e vivências de brincar, como também em suas relações com os professores e as crianças, favorecendo práticas inclusivas.

Como ações futuras, sugerimos a ampliação e criação de novos projetos de atenção às crianças com deficiência em espaços inclusivos, voltados para a oferta de práticas corporais, que tomem em consideração as potencialidades humanas. Como orientações para a prática, o estudo põe em relevo: a atitude acolhedora e mediadora do professor; o trabalho em duplas e em pequenos grupos; a exploração da música (cantigas de roda), que foi uma experiên-

cia facilitadora do processo ensino-aprendizagem no trabalho com a criança autista em ambiente inclusivo; a experiência do diálogo e problematização, incentivando a reflexão sobre as diferenças. Cabe ainda destacar a rotina estabelecida com a aula organizada em três momentos — conversa inicial, atividades propriamente ditas e conversa final — como aspectos fundamentais para dar segurança e ordenamento às ações dos estagiários e alunos, possibilitar o diálogo e, principalmente, dar coesão às aulas.

Referências

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1994.
- BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2002. p. 19-32.
- CARMO, Apolônio Abadio do. Inclusão escolar e a educação física: que movimentos são estes? **Revista Integração**, Brasília, ano 14, p. 6-13, mar. 2002. Edição especial: Educação Física Adaptada.
- CHICON, José Francisco. **Jogo, mediação pedagógica e inclusão: um mergulho no brincar**. 2. ed. Várzea Paulista: Fontoura, 2013.
- CRUZ, Gilmar de Carvalho. **Formação continuada de professores de educação física em ambiente escolar inclusivo**. Londrina: Eduel, 2008.
- DAMASCENO, Leonardo Grafius. **Natação, psicomotricidade e desenvolvimento**. Brasília: Secretaria dos Desportos da Presidência da República, 1992.
- FALKENBACH, Atos Prinz. **Crianças com crianças na psicomotricidade relacional**. Lajeado: Univates, 2005.
- FALKENBACH, Atos Prinz; DIESEL, Daniela.; OLIVEIRA, Lidiane Cavalheiro de. O jogo da criança autista nas sessões de psicomotricidade relacional. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 31, n. 2, p. 203-214, jan. 2010. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/706/411>. Acesso em: 14 jul. 2023.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação**. 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- LEBOYER, Marion. **Autismo infantil: fatos e modelos**. Campinas, SP: Papirus, 1987.
- LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, Lev Semionovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 5. ed. São Paulo: Ícone, 1994. p. 119-142.

- FERNANDES, Josiane Regina Pejón; LOBO DA COSTA, Paula Hentschel. Pedagogia da natação: um mergulho para além dos quatro estilos. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 5-14, jan./mar. 2006. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/16609#:~:text=A%20proposta%20apresentada%20indica%20que%20o%20ensino%20da,do%20dom%C3%ADnio%20t%C3%A9cnico%20dos%20quatro%20estilos%20de%20nado>. Acesso em: 14 jul. 2023.
- MOLINA, Rosane Kreuzburg. O enfoque teórico metodológico qualitativo e o estudo de caso: uma reflexão introdutória. In: TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva; MOLINA NETO, Vicente. **A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: UFRGS/Sulina, 1999. p. 95-105.
- NEGRINE, Airton; MACHADO, Mara Lúcia Salazar. **Autismo infantil e terapia psicomotriz**: estudo de casos. Caxias do Sul: Educus, 2004.
- ORRÚ, Sílvia Ester. **Autismo, linguagem e educação**: interação social no cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Wak, 2009.
- SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de. Autopercepção de alunos/as com necessidades especiais no cotidiano das aulas de educação física escolar: tecendo redes pelas malhas das experiências instituintes. In: CHICON, José Francisco; RODRIGUES, Graciele Massoli (org.). **Educação física e os desafios da inclusão**. Vitória, ES: Edufes, 2010. p. 178-211.
- SANTOS, Carlos Antônio dos. **Natação**: ensino e aprendizagem. Rio de Janeiro: Sprint, 1996.
- UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Carta Internacional da Educação Física e do Desporto da Unesco**. Unesco, 2010. Disponível em: <https://acm.pt/pdf/documentos/CartaIntEduFisicaDesportoUnesco.pdf>. Acesso em: 18 mai. 2010.
- VICTOR, Sonia Lopes. **Aspectos presentes na brincadeira de faz-de-conta da criança com Síndrome de Down**. 2000. 133 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), São Paulo, 2000.
- VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Capolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solanche Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- VYGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras escogidas V**: fundamentos de defectologia. Tradução de Maria Del Carmem Ponce Fernandez. 5. ed. Madri: Visor, 1997.

Índice remissivo

A

Afetividade 11, 64, 92, 151, 182

Aprendizagem 11, 14, 15, 16, 17, 35, 39, 41, 46, 49, 57, 60, 61, 63, 67, 68, 84, 91, 98, 100, 101, 102, 110, 111, 116, 117, 118, 119, 120, 128, 129, 144, 145, 146, 149, 151, 152, 170, 175, 177, 178, 180, 181, 182, 183

Autismo 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 57, 58, 59, 60, 64, 65, 66, 67, 68, 72, 73, 74, 75, 77, 78, 80, 81, 82, 84, 85, 86, 89, 90, 91, 98, 99, 100, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 111, 112, 113, 115,

116, 117, 118, 119, 120, 126, 127, 129, 130, 131, 134, 135, 136, 137, 138, 142, 143, 144, 145, 148, 150, 151, 152, 153, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 165, 166, 169, 170, 174, 176, 177, 178, 179, 181, 183, 184, 185

B

Brincadeira 9, 10, 11, 12, 15, 16, 17, 28, 35, 38, 41, 48, 49, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 72, 73, 75, 78, 79, 81, 82, 83, 84, 85, 87, 88, 90, 91, 92, 98, 100, 102, 104, 105, 106, 107, 112, 113, 115, 117, 118, 119, 120, 127, 129, 130, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 143, 144,

145, 149, 150, 151, 152, 153,
156, 157, 158, 159, 160, 161,
162, 163, 164, 165, 166, 167,
168, 169, 170, 181, 183

Brincar 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17,
18, 28, 35, 47, 49, 53, 54, 55,
56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63,
65, 67, 68, 75, 78, 80, 81, 82,
84, 85, 87, 88, 90, 91, 92, 98,
100, 103, 104, 105, 106, 113,
117, 118, 119, 127, 129, 130,
132, 135, 136, 137, 144, 149,
150, 151, 153, 157, 159, 160,
161, 163, 164, 166, 167, 168,
169, 177, 178, 179, 180, 181,
182, 183, 184, 185, 186

Brinquedoteca 11, 13, 14, 17, 34, 46,
47, 48, 57, 60, 67, 68, 72, 75,
78, 79, 80, 81, 84, 85, 98, 99,
100, 101, 102, 103, 104, 105,
106, 107, 118, 120, 130, 133,
136, 142, 151, 157, 158, 160,
161, 162, 169, 177

C

Criança 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16,
17, 18, 25, 27, 28, 29, 30, 31,
33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40,
41, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52,
53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60,
61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68,
72, 73, 74, 75, 77, 78, 79, 80,
81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88,
89, 90, 91, 92, 93, 97, 98, 99,
100, 101, 102, 103, 104, 105,
106, 107, 108, 109, 110, 111,

112, 113, 114, 115, 116, 117,
118, 119, 120, 126, 127, 128,
129, 130, 131, 132, 133, 134,
135, 136, 137, 138, 142, 143,
144, 145, 146, 147, 148, 149,
150, 151, 152, 153, 156, 157,
158, 159, 160, 161, 162, 163,
164, 165, 166, 167, 168, 169,
170, 174, 175, 176, 177, 178,
179, 180, 181, 182, 183, 184,
185, 186, 187

D

Deficiência 9, 12, 17, 22, 47, 48, 49,
50, 55, 57, 60, 65, 66, 68, 80,
98, 99, 100, 102, 103, 104,
105, 106, 107, 111, 112, 113,
116, 117, 118, 119, 127, 129,
130, 143, 146, 147, 148, 152,
153, 160, 161, 169, 174, 177,
178, 186

Desenvolvimento 10, 11, 12, 13, 14,
16, 17, 18, 22, 23, 26, 27, 28,
30, 33, 34, 37, 39, 40, 41, 46,
47, 49, 52, 53, 54, 55, 57, 58,
59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66,
67, 68, 73, 74, 75, 76, 78, 84,
85, 86, 91, 92, 97, 100, 104,
105, 112, 113, 115, 117, 118,
120, 127, 128, 129, 130, 132,
134, 136, 137, 138, 143, 144,
145, 146, 147, 148, 149, 150,
151, 152, 153, 156, 157, 158,
159, 160, 161, 163, 166, 167,
170, 175, 176, 177, 179, 181,
182, 183, 184, 185, 186

E

Educação 9, 12, 46, 48, 60, 68, 72, 78, 98, 99, 101, 102, 103, 104, 106, 107, 116, 120, 127, 129, 130, 131, 142, 145, 146, 148, 160, 162, 174, 179, 186

Educação Física 12, 14, 15, 22, 23, 24, 32, 33, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 46, 47, 48, 49, 50, 78, 79, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 115, 116, 117, 126, 130, 142, 160, 173, 174, 176, 177, 179, 180, 184, 186

Educação Física escolar 22

Ensino 15, 22, 29, 33, 35, 36, 37, 41, 47, 49, 50, 80, 100, 101, 102, 103, 105, 111, 116, 117, 118, 129, 131, 142, 170, 175, 176

Estratégia 10, 12, 15, 22, 33, 37, 50, 58, 60, 65, 84, 99, 100, 101, 106, 111, 116, 117, 118, 132, 142, 145, 147, 159, 170, 174, 178, 179, 182

Experiência 12, 13, 17, 18, 29, 34, 35, 36, 37, 41, 49, 50, 52, 54, 57, 61, 68, 75, 76, 77, 81, 90, 92, 98, 100, 104, 107, 113, 116, 117, 119, 120, 143, 145, 152, 164, 165, 168, 169, 170, 178, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187

F

Família 10, 15, 46, 47, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 64, 65, 66, 67, 68, 98, 111, 142

Faz de conta 17, 79, 100, 102, 103, 120, 156, 157, 158, 162, 163, 165, 169, 183

Formação 10, 13, 15, 46, 60, 65, 67, 68, 98, 102, 143, 174, 179, 186

G

Ginástica historiada 15, 16, 50, 99, 100, 103, 104, 106, 107, 116, 117, 118, 119, 120, 142

I

Inclusão 13, 16, 17, 18, 21, 22, 47, 60, 75, 78, 79, 80, 100, 101, 104, 105, 106, 130, 167, 185, 186

Infantil 13, 14, 29, 35, 36, 41, 48, 49, 51, 53, 57, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 78, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 111, 112, 113, 118, 120, 128, 129, 130, 131, 133, 142, 143, 149, 150, 157, 158, 160, 162, 164, 166, 177, 179, 186

Interação 10, 11, 12, 14, 16, 17, 18, 22, 25, 27, 30, 35, 40, 46, 47, 52, 57, 59, 62, 67, 68, 73, 74, 75, 77, 79, 84, 85, 86, 89, 90, 91, 92, 98, 104, 107, 112, 116, 117, 119, 120, 127, 128, 129,

133, 134, 135, 136, 137, 142,
144, 147, 148, 149, 150, 151,
152, 156, 169, 170, 174, 175,
177, 182, 183, 185, 186

Intervenção 15, 34, 41, 46, 50, 51,
65, 68, 78, 79, 81, 83, 84, 98,
104, 107, 118, 130, 132, 135,
137, 157, 162, 163, 169, 180,
182, 184, 186

J

Jogo imaginário 17, 73, 103, 157,
162, 166, 170

L

Linguagem 13, 15, 36, 62, 63, 66,
72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79,
81, 82, 84, 87, 90, 91, 92, 97,
98, 100, 103, 104, 106, 109,
111, 116, 119, 127, 128, 132,
143, 166, 177

M

Mediação 11, 13, 15, 23, 30, 47, 49,
50, 53, 54, 55, 56, 62, 63, 65,
66, 74, 75, 78, 79, 81, 82, 83,
84, 86, 100, 104, 106, 107, 115,
119, 130, 137, 143, 147, 148,
152, 153, 165, 174, 181, 183

Movimento 11, 12, 16, 17, 21, 22,
28, 29, 35, 40, 41, 51, 54, 57,
59, 60, 73, 75, 76, 77, 79, 81,
85, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 99,
100, 101, 103, 107, 110, 112,

113, 114, 115, 117, 118, 119,
120, 136, 137, 144, 148, 149,
151, 152, 157, 161, 168, 170,
176, 177, 186

P

Pedagógica 13, 15, 46, 47, 48, 49,
50, 51, 52, 55, 62, 63, 65, 66,
67, 75, 78, 79, 80, 84, 86, 98,
100, 103, 104, 105, 106, 130,
132, 137, 142, 143, 144, 147,
148, 153, 162, 170, 174, 176,
177, 178, 179, 180, 181

Planejamento 48, 51, 56, 59, 60, 62,
63, 79, 104, 111, 118, 130,
144, 180

Prática 10, 11, 13, 14, 15, 18, 24,
25, 36, 48, 61, 62, 66, 72, 81,
86, 87, 98, 99, 100, 101, 103,
106, 107, 115, 116, 118, 127,
129, 132, 143, 144, 147, 148,
151, 165, 170, 174, 176, 177,
179, 186

Professor 13, 14, 15, 16, 17, 18, 22,
23, 24, 29, 31, 32, 33, 34, 35,
36, 37, 38, 39, 40, 41, 47, 48,
49, 50, 52, 60, 64, 65, 66, 78,
80, 81, 83, 85, 86, 87, 88, 89,
91, 92, 98, 99, 100, 101, 102,
104, 105, 106, 107, 108, 109,
110, 111, 112, 114, 115, 116,
117, 118, 119, 127, 129, 135,
137, 138, 142, 147, 148, 149,
152, 159, 160, 161, 162, 163,
165, 167, 168, 169, 170, 175,

176, 177, 178, 179, 180, 181,
182, 183, 184, 185, 186

Sobre os autores

Alayne Silva Fontes

Professora de Educação Física e pesquisadora do Laboratório de Educação Física Adaptada do Centro de Educação Física e Desportos (LAEFA/CEFD/UFES).

Cinthia Miranda Teodoro

Professora de Educação Física e pesquisadora do Laboratório de Educação Física Adaptada do Centro de Educação Física e Desportos (LAEFA/CEFD/UFES).

Dardanhan de Souza

Professor de Educação Física e pesquisador do Laboratório de Educação Física Adaptada do Centro de Educação Física e Desportos (LAEFA/CEFD/UFES).

Fabiana Zanol Araújo

Professora de Educação Física da rede de ensino da Prefeitura Municipal de Vitória, ES. Doutoranda em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Mestrado em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES, 2019).

Flaviane Lopes Siqueira Salles

Professora de Educação Física da rede de ensino da Prefeitura Municipal de Cariacica, ES. Doutoranda em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Mestrado em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES, 2018).

Gabriel Vighini Garozzi

Professor de Educação Física da rede de ensino da Prefeitura Municipal de Vila Velha, ES. Doutorando em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Mestrado em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES, 2020).

Gabriela de Vilhena Muraca

Professora de Educação Física e pesquisadora do Laboratório de Educação Física Adaptada do Centro de Educação Física e Desportos (LAEFA/CEFD/UFES).

Iago Peruchi da Cunha

Graduando em Educação Física e pesquisador do Laboratório de Educação Física Adaptada do Centro de Educação Física e Desportos (LAEFA/CEFD/UFES).

Ivone Martins de Oliveira

Professora Titular do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES, 2016). Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP, 2001).

José Francisco Chicon

Professor Titular do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná (UEPG, 2013). Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (USP, 2005).

Marcos Ferreira Coelho

Professor de Educação Física e pesquisador do Laboratório de Educação Física Adaptada do Centro de Educação Física e Desportos (LAEFA/CEFD/UFES).

Maria das Graças Carvalho Silva de Sá

Professora Associada do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Pós-Doutorado em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos, Campus Sorocaba (UFSCar, 2015). Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES, 2008).

Mônica Frigini Siqueira

Professora de Educação Física da rede de ensino da Prefeitura Municipal de Vitória, ES. Doutoranda em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Mestrado em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES, 2011).

Pedro Sobrado Jabour Braz da Silva

Professor de Educação Física e pesquisador do Laboratório de Educação Física Adaptada do Centro de Educação Física e Desportos (LAEFA/CEFD/UFES).

Rosely da Silva Santos

Professora de Educação Física da rede de ensino da Prefeitura Municipal de Vitória, ES. Pesquisadora do Laboratório de Educação Física Adaptada do Centro de Educação Física e Desportos (LAEFA/CEFD/UFES).

Suzana Azevedo Feltmann Silva

Professora de Educação Física do Centro de Atenção Psicossocial Infanto-Juvenil de Vitória, ES e pesquisadora do Laboratório de Educação Física Adaptada do Centro de Educação Física e Desportos (LAEFA/CEFD/UFES).

Thierry Pinheiro Nobre

Professor de Educação Física e pesquisador do Laboratório de Educação Física Adaptada do Centro de Educação Física e Desportos (LAEFA/CEFD/UFES).

Copyright © 2023 Encontrografia Editora. Todos os direitos reservados.

É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa
autorização dos autores e/ou organizadores.

O brincar faz parte da vida de qualquer criança. É brincando que ela inicia, desde a mais tenra idade, sua interação com o mundo, estabelecendo formas de comunicação, relacionamento e experimentação. O brincar é atividade constante, que estimula o aprendizado e a apreensão de valores culturais e sociais. A criança não se limita à imitação do mundo adulto, elas reinventam a todo tempo, um novo mundo. Esse mundo tem um pouco do que recebe de informação e um pouco dela mesma e de seus gostos e paixões próprias.

O brincar não tem idade, não tem fronteiras e nem espaço para preconceito e discriminação. Os brinquedos e as brincadeiras devem ser universais, inclusivos e sempre permitir a participação de quem quiser brincar ou quiser auxiliar na realização das brincadeiras.

Não há fórmula mágica para nenhuma criança com ou sem deficiência/autismo aprender. O que deve existir é respeito às potencialidades de cada uma, com a oferta de recursos e apoios adequados. Presenciar o desenvolvimento de uma criança vale cada esforço dispensado, pois acreditamos que a criança aprende, e aprende melhor brincando.



encontrografia


ArcelorMittal

encontrografia.com
www.facebook.com/Encontrografia-Editora
www.instagram.com/encontrografiaeditora
www.twitter.com/encontrografia