

Série Desenvolvimento
Humano e Práticas
Inclusivas - Volume 2



Flaviane Lopes Siqueira Salles
José Francisco Chicon

A mediação pedagógica do professor no brincar da criança com autismo

encontrografia

A mediação
pedagógica
do professor
no brincar
da criança
com autismo



Flaviane Lopes Siqueira Salles
José Francisco Chicon

A mediação pedagógica do professor no brincar da criança com autismo

Copyright © 2020 Encontrografia Editora

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa autorização dos autores ou organizadores.

Diretor editorial

Décio Nascimento Guimarães

Diretora adjunta

Milena Ferreira Hygino Nunes

Coordenadoria científica

Gisele Pessin

Fernanda Castro Manhães

Design

Fernando Dias

Foto de capa: Shutterstock

Gestão logística

Nataniel Carvalho Fortunato

Bibliotecária

Ana Paula Tavares Braga – CRB 4931

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S168m Salles, Flaviane Lopes Siqueira
A mediação pedagógica do professor no brincar da criança com autismo /
Flaviane Lopes Siqueira Salles e José Francisco Chicon. – Campos dos
Goytacazes, RJ : Encontrografia, 2020.
120 p. – (Série Desenvolvimento humano e práticas inclusivas, v. 2)

Inclui bibliografia.
ISBN 978-65-991719-3-2

1. EDUCAÇÃO INCLUSIVA 2. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS 3. AUTISMO
EM CRIANÇAS 4. BINCAR 5. BRINQUEDOTECAS 6. MEDIAÇÃO
I. Chicon, José Francisco II. Título.

CDD 371.9

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)

Profa. Dra. Ediclea Mascarenhas Fernandes – UERJ (BRASIL)

Prof. Dr. Eduardo Shimoda – UCAM (BRASIL)

Profa. Dra. 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. Helio Ferreira Orrico – UNESP (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)

Profa. Dra. Magda Bahia Schlee – UERJ (BRASIL)

Profa. Dra. Margareth Vetis Zaganelli – UFES (BRASIL)

Profa. Dra. Marília Gouvea de Miranda – UFG (BRASIL)

Profa. Dra. Martha Vergara Fregoso – UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA (MÉXICO)

Profa. Dra. Patricia Teles Alvaro – IFRJ (BRASIL)

Prof. Dr. Rogério Drago – UFES (BRASIL)

Profa. Dra. Shirlena Campos de Souza Amaral – UENF (BRASIL)

Prof. Dr. Wilson Madeira Filho – UFF (BRASIL)

O que me move é a busca dos sujeitos simbólicos que, mesmo com o mundo aos pedaços, continuam capazes de sonhar, de imaginar, de desejar, de aprender, de amar.

Padilha (2007)

Sumário

Prefácio	10
Apresentação – Tecendo os fios da docência e do estudo	15
1 – O desenvolvimento da criança com deficiência e a mediação pedagógica	24
2 – A criança com autismo e a brincadeira na abordagem histórico-cultural	40
3 – A mediação pedagógica do professor/brinquedista no desenvolvimento da criança com autismo	53
Tecituras finais sobre a prática educativa desenvolvida em crianças com e sem deficiência/autismo	102
Referências	109
Índice remissivo	115
Resumo dos autores	119

Prefácio

Não é de hoje que as deficiências, tanto as intelectuais como as físicas, as altas habilidades e os sintomas de transtornos do espectro do autismo têm merecido atenção de estudiosos de vários campos do conhecimento, tais como o das ciências da saúde e o das ciências humanas. Porém, elas têm sido tratadas basicamente como problema da saúde e da educação.

Com o avanço, ainda recente, do debate na perspectiva da inclusão social e escolar das pessoas com deficiência, pode-se constatar uma crescente consciência dos direitos à vida cultural e coletiva que essas pessoas têm e que, para fazer desses direitos ações propositivas, é necessário avançar em direção a estudos que contemplem o contexto de vida delas, seu entorno, suas relações sociais, suas atividades, seus desejos e modos de lidar com o mundo. Além disso, e não menos importante, o modo como lidam com elas, nesse mundo.

O que este livro nos apresenta é fruto de um estudo de caso que objetivou compreender as possibilidades de enfrentar o desafio da inclusão social e escolar de crianças com deficiência, e, nesta pesquisa, de crianças com autismo. A investigação foi realizada no contexto de uma brinquedoteca universitária e em

outros espaços para o brincar. Nestes ambientes lúdicos, os autores Flaviane Lopes Siqueira Salles e José Francisco Chicon propuseram-se a discutir, a partir de atentas observações, sobre a ação mediadora dos que interagem com a criança, quando com ela brincam, como professores/brinquedistas. Afirmam que “[...] a experiência do brincar, por meio da ação mediadora dos professores, foi muito importante para o processo de inclusão da criança com autismo”. Estão demonstrando o papel do adulto, do(a) professor(a) que acolhe, repara, escuta e, dessa forma, pode mediar as relações no contexto onde está a criança.

Os autores assumiram a perspectiva histórico-cultural como base teórica e metodológica, tanto como orientadora das observações como fundamento para as análises. E o que isso significa? A escolha da teoria histórico-cultural exige uma postura crítica das ações educativas diante das diferenças, das desigualdades e das possibilidades de desenvolvimento humano, quer das crianças com deficiência ou sem ela. Refletir sobre as relações e mediações pedagógicas entre crianças com autismo e os adultos que com ela convivem não é tarefa simples. Primeiro, porque as crianças com autismo, com suas características peculiares, nem sempre aderem, de modo sensível e de percepção imediata, às solicitações e/ou ações do outro que com ela está; por si só esse aspecto já mostra a complexidade do trabalho de análise teórica das observações empíricas. Corre-se o risco de inferências que ultrapassam o rigor metodológico. Por isso, a atenção redobrada, a observação dos detalhes e a escolha da teoria e do método.

Em segundo lugar, porque os escritos de Lev Vigotski, mesmo que com uma crescente aceitação no campo das pesquisas na área da educação, nem sempre são tratados com densidade teórica necessária. Isso tem comprometido a compreensão da extensão e profundidade das proposições desse autor russo e de seus seguidores.

O terceiro complicador para a tarefa de analisar as relações e mediações pedagógicas de uma criança com autismo, em um contexto específico da brinquedoteca, é que as deficiências – e o autismo é considerado uma delas para os efeitos legais –, têm sido tratadas como casos de saúde, dependentes de diagnósticos médicos. Sem negar a necessidade de trabalho integrado entre saúde e educação, é necessário levar em grande conta aspectos filosóficos, sociológicos e antropológicos, que precisam estar presentes nos estudos sobre o humano. Significa considerar que, se há limites físicos, orgânicos, há incomensuráveis possibilidades de compensação quando da inserção ativa nos bens culturais e nos diferentes grupos sociais.

Tal participação na cultura, diz Vigotski, promove transformações. Em seus estudos de Defectologia¹, este autor alerta para o fato de que não se pode nem se deve determinar somente o grau da deficiência, a gravidade dela, mas se faz necessário o estudo dos processos de compensação dos problemas originados e/ou causados pela/na deficiência. Na cultura – onde se tem acesso aos instrumentos técnicos e aos signos produzidos pela humanidade –, é possível construir processos “edificadores” e “equilibradores” no desenvolvimento da criança. Seria como abrir novos caminhos para o desenvolvimento das funções psíquicas propriamente humanas: percepção, atenção voluntária, memória lógica, a linguagem, a imaginação, a vontade, os afetos.

É ainda nessa obra que Vygotski convida pesquisadores a se engajarem em estudos sobre as particularidades/especificidades das deficiências. É isso que fazem os autores deste livro. Se para Vigotski, em sua época, primeira metade do século XX, era essa uma “tarefa para o futuro”, como ele mesmo diz, nosso compromisso é para hoje! Ainda não conseguimos realizar, a contento, nossa tarefa, como seguidores desse pensador.

Este livro aborda, com cuidado e honestidade, três esferas da compreensão do que seja o desenvolvimento humano de uma criança com deficiência, com diagnóstico de autismo, no contexto do brincar. Essas esferas se inter-relacionam e configuram as contribuições da leitura desta obra para os que desejam entrar em contato com estudos sobre a deficiência, a partir da perspectiva da psicologia histórico-cultural, bem como para os que se interessam pelas reflexões sobre a importância do brincar e do coletivo, na vida das crianças com deficiência, mormente as com autismo.

Uma das esferas diz respeito ao **papel do brincar** no desenvolvimento da criança. Flaviane e Chicon assumiram a teoria histórico-cultural e, por isso, entenderam a importância dessa atividade porque, nela, a inserção na cultura se dá com toda força. Elkonin² – autor referenciado neste livro – aponta para o fato de que brincar exige a inter-relação das funções psíquicas: põe em funcionamento o autocontrole, o colocar-se no lugar do outro; é quando a criança pode imitar os adultos de seu entorno, fazendo de conta que é o que ainda não pode ser. As brincadeiras são de origem social, histórica e cultural. A criança

1. VYGOTSKI, L. S. **Fundamentos de Defectologia**. Obras Escogidas, V. 5. Madri: Visor, 1997.

2. ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

entra no universo das relações humanas. Isso é de uma importância ímpar para o desenvolvimento humano. Brincar não é natural e, portanto, exige a mediação do adulto que “situa a criança em seu meio social pela brincadeira”, como afirmam, acertadamente, os autores deste livro.

A segunda esfera refere-se à **mediação pedagógica** no desenvolvimento psíquico do menino Maicon, de três anos de idade, na ocasião da investigação. É o “outro” que, de modo organizado e intencional, dirige as ações da criança, mostra-lhe os objetos que estão postos na cultura, intervém, auxilia, indica, ajuda, apoia, solicita, corrige. Neste livro, os leitores vão acompanhar a descrição detalhada da mediação pedagógica construída e realizada pela professora/brinquedista em sua relação com Maicon. Como explicam os autores: “Maicon é um menino com diagnóstico de autismo, que trouxe muitos desafios para toda a equipe da brinquedoteca. É uma criança alegre, que gosta de sentir o vento no rosto. Comunica-se pegando na mão do adulto e tem prazer em explorar ambientes externos”. A matriz teórica assumida possibilita/possibilitou analisar os significados que têm as relações interpessoais no desenvolvimento do menino Maicon.

A terceira e última esfera traz à tona o papel do meio social para o desenvolvimento psíquico e para a **inclusão social e escolar** das pessoas com deficiência, particularmente, com autismo, no caso deste livro.

Em nosso país, ainda convivemos com dificuldades em relação à participação das crianças nas salas de aula regulares quando apresentam deficiência e, mais difícil ainda, quando têm o diagnóstico de autismo. Com firmeza e responsabilidade, Flaviane e Chicon afirmam sua posição diante da dinâmica de exclusão a que são submetidas as crianças com os chamados “problemas”, “distúrbios”, “anormalidades”, “deficiências”. Eles focam nas possibilidades, como ensina Lev Vygotsky; apontam para um horizonte prospectivo; acreditam nas possibilidades de compensação cultural das deficiências. Avançam para além das queixas e das reais dificuldades que se nos apresentam.

Ressalto um trecho dos autores deste livro, enquanto convido à leitura dele:

Nosso maior desejo foi apontar na direção da esperança, das possibilidades e dos desafios. Desse modo, por mais que pareça que estamos andando em círculo, como Maicon fazia, é possível encontrar fios que

nos levam a avanços significativos, como os registrados no corpo desta pesquisa. Nas palavras de Manuel Bandeira (1993, p. 54): “E a vida vai tecendo laços, quase impossíveis de se romper [...]”.

Para concluir este prefácio, a certeza de que ler este livro, estudá-lo, buscando as leituras que os próprios autores referenciam, pode ser uma rica experiência para os que lutam pela educação de qualidade para todos, sem exceção. A relevância social e, especificamente pedagógica, da investigação que o leitor vai começar a conhecer a seguir, está, justamente, em vislumbrar, de acordo com a posição teórica e metodológica, as possibilidades de direcionar o olhar e as ações para o papel fundante da vida coletiva no desenvolvimento humano.

Piracicaba, 08 de junho de 2020

Prof^a. Dr^a. Anna Maria Lunardi Padilha

Apresentação

Tecendo os fios da docência e do estudo

[...] o próprio indivíduo não deve ser entendido como uma forma acabada, mas como uma permanente e fluente forma dinâmica de interação entre o organismo e o meio (VIGOTSKI¹, 2010, p. 284).

-
1. Embora existam diferentes grafias para o termo Vigotski (Vygotsky, Vygotskiou e mesmo Vygotskii), no presente livro optamos por padronizar o uso do termo aportuguesado Vigotski, para citações gerais do autor que não estejam relacionadas ao termo utilizado nas obras citadas nas referências. Para essas situações (referências), utilizamos o termo conforme aparece na obra citada.

Minha² grande paixão pela educação me faz acreditar no potencial que um professor³ tem para combater o egoísmo, o individualismo e o preconceito por meio da mediação pedagógica⁴, da cooperação e do respeito. Descobri que seria professora aos 11 anos de idade, quando cursava a 5ª série do ensino fundamental. Nesse período, ocorreu um fato que marcou a minha vida: meu pai se negou a comprar um livro necessário para eu estudar e ordenou que eu deixasse a escola para evitar “gastos desnecessários”. Decepcionada com a atitude dele e decidida a comprar o livro, busquei a ajuda com uma vizinha e solicitei que me deixasse trabalhar com ela vendendo revistas de cosméticos.

Aquela senhora, de olhos arregalados, assustada, balançou a cabeça negativamente, alegando que eu tinha pouca idade para tamanha responsabilidade, mas mostrou-me o início de um caminho que percorro até hoje. Na época, seu esposo encontrava-se prestes a perder o emprego por não saber ler e escrever. Propôs que eu o ensinasse e, em troca, ela compraria todos os livros que eu precisasse. Isso, sim, era responsabilidade. E lá fui eu empolgadíssima buscar a autorização da minha mãe para o meu mais novo desafio: ensinar uma pessoa de mais idade, que nunca havia frequentado uma escola na vida, a redescobrir o mundo por meio das palavras.

Com o apoio irrestrito da minha mãe, a missão foi cumprida com êxito e eu pude não só exibir com alegria meu livro na escola, como também passei a dar aulas de reforço para todas as crianças que apresentavam dificuldades nas proximidades. Com certeza, com aquela idade, eu não saberia dizer sobre didática, métodos de ensino e inclusão, mas posso afirmar que minha alegria estava em contribuir para o aprendizado daquelas pessoas. Ao realizar esse

-
2. Optamos, em parte do texto da apresentação, em narrar aspectos significativos da experiência da autora deste estudo, Flaviane Lopes Siqueira Salles, professora de Educação Física da Educação Básica, que revela sua/nossa motivação em estudar a mediação pedagógica do professor no brincar da criança com autismo em uma brinquedoteca universitária. Por se tratar de uma experiência pessoal, apenas na parte referente a essa narrativa optamos por empregar o verbo na primeira pessoa do singular.
 3. Tendo em vista a fluidez do texto, neste trabalho, embora nos reportando ao masculino e ao feminino, adotamos apenas a forma masculina, sem flexão. Salientamos, entretanto, que nosso entendimento, nesse caso, estende-se aos dois gêneros.
 4. O conceito de mediação, a partir da perspectiva histórico-cultural, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento (OLIVEIRA, 1993). Esse conceito será explicado melhor no decorrer do texto.

trabalho pedagógico com elas, eu ia me constituindo como sujeito e tecendo os primeiros fios da minha trajetória como docente e pesquisadora.

Com as aulas de reforço, eu continuei comprando meus livros e materiais escolares, conseguindo, assim, concluir o ensino médio. Passei a trabalhar de recepcionista em uma clínica médica e, em 2002, ingressei em uma faculdade particular que ficava a 78 km da Capital, Vitória. Todos os dias, após o trabalho, deslocava-me para a faculdade, para cursar Educação Física. Enquanto meus colegas de turma se empolgavam com a área da saúde e do *fitness*, eu me encantava com as disciplinas da licenciatura, em especial, com Didática I e II, Crescimento e Desenvolvimento, e Práticas Inclusivas. Buscava constantemente estratégias e me preocupava em desenvolver um plano de aula que pudesse atender às necessidades e a diversidade de alunos presentes nas escolas.

Recém-formada pela Faculdade São Francisco de Assis (Esfa) e buscando me especializar em Educação Física Escolar, em 2006, passei a frequentar um Curso de Especialização Lato Sensu em Educação Física para a Educação Básica na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Nesse mesmo ano, fui aprovada em um concurso público para professor de Educação Física do Município de Cariacica/ES, iniciando minhas primeiras experiências profissionais com muitas inquietações.

Em uma escola de séries iniciais, na turma do 3º ano, havia um aluno com o diagnóstico de autismo que não frequentava as aulas de Educação Física. “Ele precisa ficar longe de tumultos”, avisou a pedagoga. Sem muitas explicações, ela afirmava que ele estava na escola apenas para cumprir a determinação legal que garantia seu direito à educação em escola regular, pois não participava das brincadeiras, não tinha oralidade e necessitava ficar o tempo todo “vigiado” por um adulto para não causar problemas. Seu tempo era ocupado com algumas tampas de painéis, que ele algumas vezes manipulava utilizando movimentos repetitivos. Por força da legislação, por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), as pessoas com deficiência começavam a chegar à escola regular, mas ainda era necessário quebrar alguns paradigmas conceituais, atitudinais e procedimentais que porventura as impediavam de ter acesso pleno ao espaço escolar.

Grandes barreiras são enfrentadas diariamente por todos que defendem a inclusão. A principal delas é vencer as interpretações errôneas que alguns profissionais da educação fazem da nossa legislação educacional, insistindo

em não reconhecer as singularidades presentes nos processos de ensino e de aprendizagem da criança com deficiência. Com isso, acabam reduzindo a inclusão unicamente à inserção de alunos com deficiência no ensino regular, como presenciei no início da minha carreira profissional.

Frente ao desafio de fazer a inclusão desse aluno nas aulas de Educação Física e no contexto da escola, movi-me buscando acolher e conhecer o aluno em seu modo de ser, identificando suas limitações e, principalmente, suas possibilidades. Aos poucos, ele foi participando das aulas e os outros alunos passaram a respeitar suas particularidades. Assim, mesmo sem o apoio total da equipe técnica, após um exaustivo trabalho de mediação pedagógica, insistente e processual, procurando envolver o referido aluno nas aulas, ao final do ano letivo, ao olhar para trás, percebo que ele havia se beneficiado das aulas de Educação Física, junto com os colegas de sua turma.

O encontro com essa criança com autismo durante minhas vivências e experiências como professora recém-formada fez com que minhas práticas iniciais se constituíssem em meio a dúvidas e incertezas. Com isso, busquei, na formação continuada, elementos que me auxiliassem a lidar melhor com essa realidade. Desse modo, a entrada no Programa de Pós-Graduação em Educação Física da UFES, no ano de 2016, abriu as portas para que essas inquietações fossem materializadas no desenvolvimento deste estudo.

Nesse processo, o encontro com os estudos da matriz histórico-cultural, que tem base em pesquisas de Vigotski (1995, 1997, 2007, 2010) e seus colaboradores (Luria, Leontiev, Elkonin, para citar alguns principais) foi crucial para o entendimento de que o desenvolvimento humano se dá em um contexto social, em um processo de apropriação da cultura, numa dialética entre o biológico e o social, possibilitando ao sujeito se constituir por meio das relações estabelecidas com outros seres sociais.

Esses princípios se aplicam a qualquer indivíduo, tenha ele deficiência ou não. Para Vygotski (1997), as características apresentadas pelos sujeitos com deficiência são causadas para além dos aspectos biológicos, também, por uma insuficiência no desenvolvimento cultural, reafirmando o componente social como determinante no processo de desenvolvimento de indivíduos com alguma deficiência, podendo favorecer ou empobrecer esse funcionamento, de acordo com as experiências que lhes são proporcionadas. Para a criança com deficiência, as relações sociais são o caminho para o seu pleno

desenvolvimento e o lugar onde podemos agir no sentido de combater todo tipo de impedimento e discriminação. A cultura é um caminho para ressignificar a prática, pois orienta/auxilia esses indivíduos a lidar com suas limitações e possibilidades.

Com esse entendimento, acredito que, a partir das considerações de Vygotski, quando enfatiza o papel relevante das relações sociais no desenvolvimento infantil, destacando, nos processos de mediação, a importância do outro e da linguagem, pode-se compreender melhor a ação pedagógica do professor diante de uma criança com autismo.

Assim, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), da Lei nº 12.764/2012 (BRASIL, 2012), que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, e de outros documentos legais, como o Decreto nº 6.571/2008 e a Resolução nº 4/2009⁵, alunos com comprometimento nas relações sociais como as crianças diagnosticadas com o transtorno global do desenvolvimento, também obtiveram as garantias legais de uma educação de qualidade na escola regular. Tais garantias legais contribuíram para reduzir a segregação dessas crianças em clínicas especializadas e escolas especiais, porém, muitas vezes, mantendo-as ainda em situação de exclusão dentro do ambiente escolar (CHICON, 2005), o que nos remete ao desafio de encontrar maneiras de proporcionar a elas experiências culturais e aprendizagens significativas que favoreçam o seu pleno desenvolvimento.

De acordo com uma pesquisa realizada pelo *Center of Diseases Control and Prevention* (CDC), nos Estados Unidos, o equivalente ao Ministério da Saúde no Brasil, uma em cada 68 crianças sofre de algum tipo de Transtorno do Espectro Autista. Os dados são referentes ao ano de 2010 e foram divulgados no dia 27 de março de 2014. A pesquisa mostra um aumento alarmante dos casos de autismo: em 2006, era um caso a cada 110 crianças e, em 2008, um caso a cada 88 crianças (PAIVA, 2014). Esses dados apontam a relevância de

5. A Resolução nº 4, de 2009, define como alunos com transtornos globais do desenvolvimento aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

pesquisas que abordem o tema, pois a intervenção educativa em crianças com deficiência, em especial com autismo, tem sido desafiadora para profissionais da área educacional que buscam alternativas metodológicas para trabalhar com esses alunos inseridos no contexto educacional.

Como se observa até o momento, a discussão em torno do tema do autismo é complexa e, quando pensamos a ação docente com esses alunos, a complexidade torna-se ainda mais intensa, pois envolve múltiplos saberes, dentre eles, na experiência da educação infantil, o brincar.

Em relação ao brincar da criança com autismo, a descrição da Classificação Internacional das Doenças (CID-10), da Organização Mundial de Saúde (1993), indica que essa atividade se encontra alterada pelas características gerais do transtorno: a condição é também caracterizada por padrões de comportamento, atividades e interesses restritos, repetitivos e estereotipados e também por dificuldades na comunicação e na interação social. Isso toma a forma de uma tendência a impor rigidez e rotina a uma ampla série de aspectos do funcionamento diário, usualmente, isso se aplica tanto a atividades novas como a hábitos familiares e a padrões de brincadeiras.

O brincar dessa criança é muitas vezes compreendido como bizarro. As manipulações e os movimentos que ela realiza com os objetos são por vezes percebidos como estereotípias, sem sentido e deixam de ser significados pelas pessoas próximas – familiares e professores (CHIOTE, 2013).

Autores como Vygotski (1997), Kishimoto (1998), Leontiev (1994), Victor (2000), Chicon, Fontes e Sá (2013), Oliveira, Victor e Chicon (2016), dentre outros, evidenciam em seus estudos a importância da brincadeira no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Pesquisas, como as de Leboyer (1995) e Chiote (2011), apontam que o processo de desenvolvimento da criança com autismo é marcado por uma baixa reação e interesse pelo outro, pela ausência parcial ou total da linguagem verbal e pelo comportamento estereotipado e repetitivo, que muitas vezes leva a criança a um afastamento da coletividade, prejudicando ainda mais o seu desenvolvimento e dificultando a inserção em contextos de brincadeira.

Diante dessa situação, a criança com autismo “[...] não tem referências sociais que a auxiliem a superar suas dificuldades” (ORRÚ, 2009, p. 53), por isso é importante criar as condições para construí-las e a brinquedoteca pode ser um espaço propício para essa finalidade.

Em todo processo humano, o desenvolvimento da capacidade lúdica depende das mediações. A mediação social implica a participação do outro no desenvolvimento do sujeito, o que propicia formas de significar o mundo e agir nele. Como afirma Rocha (2005), num estudo sobre o brincar, as relações entre os sujeitos não se dão de forma direta, mas antes mediadas por objetos, instrumentos e pela palavra.

No contexto educacional, a mediação pedagógica se faz premente. De acordo com Rocha (2005), a mediação pedagógica surge como contraponto ao que se chamam mediações cotidianas e diferencia-se destas pela intencionalidade e sistematicidade. As vivências cotidianas, mediadas socialmente, acontecem em contextos de situações imediatas. Embora a palavra apareça mediando a relação da criança em suas experiências com o meio, dificilmente é tomada como objeto de análise pelos interlocutores. As experiências dessa categoria tendem a ser assistemáticas, circunstanciais e não intencionais. “Ao contrário, as mediações pedagógicas têm uma orientação deliberada e explícita no sentido da aquisição de conhecimento sistematizado pela criança e de transformações de seus processos psicológicos” (ROCHA, 2005, p. 42).

Assim, ao observarmos as crianças, numa fase inicial, brincando com os brinquedos e com os seus pares na brinquedoteca, percebemos que as crianças com autismo, na maioria das vezes, não interagem com os colegas, utilizavam os brinquedos de forma não literal, isto é, pegavam, por exemplo, o carrinho e giravam suas rodinhas, ficando parados, observando-as em seu movimento giratório; outras vezes, iniciavam e não terminavam a brincadeira, necessitando da ação mediadora do professor ou dos estagiários para iniciar e continuar alguma brincadeira; e também não elegiam nenhum dos brinquedos para brincar, preferiam ficar se deslocando em círculo ou saltando na cama elástica, pelo prazer proporcionado por essa atividade.

Dessa forma, visando contribuir na construção do conhecimento sobre a relação entre brincadeira e desenvolvimento da criança com autismo, verificamos que a mediação pedagógica do educador, atuando sobre a situação de forma a transformá-la, é decisiva para o alargamento das possibilidades de a criança ser e estar no mundo. Conforme o pensamento de Chicon (2013), ao entrar em contato com os jogos, brinquedos e brincadeiras presentes no espaço de brinquedoteca, a criança se relaciona com os conteúdos culturais e deles se apropria, reproduzindo-os e ressignificando-os no seu dia a dia, pois a brinquedoteca é o lugar onde o lúdico sempre está presente.

Nesse contexto, duas questões nos incomodavam em relação ao trabalho didático-pedagógico envolvendo crianças com autismo nas situações de brincadeiras: como a ação mediadora do professor pode favorecer o desenvolvimento do brincar de crianças com autismo? Como a ação mediadora do professor pode promover a interação da criança com autismo com outras crianças na brincadeira? Ao buscar respostas para essas questões norteadoras, esperamos encontrar pistas importantes para a compreensão do modo de ser e estar da criança com autismo no mundo, favorecedoras de ações pró-inclusão.

Frente a esse desafio, o estudo traz como objetivo geral: compreender as formas de mediação pedagógica desenvolvidas pelo professor para melhor enfrentar os desafios de incluir, orientar e contribuir para a autorregulação da ação da criança com autismo em atividades lúdicas no contexto de uma brinquedoteca universitária. Como objetivos específicos: analisar as possibilidades e formas de mediação pedagógica desenvolvidas pelo professor nos processos de adaptação de uma criança com autismo no contexto de uma brinquedoteca universitária e analisar as possibilidades e formas de mediação pedagógica, desenvolvidas pelo professor nos processos de aproximação da criança com autismo com os seus pares na brincadeira.

Com esse delineamento inicial, para atingir nossos objetivos, realizamos um estudo de caso em uma brinquedoteca universitária, envolvendo 17 crianças de ambos os sexos, com idades de três a seis anos, sendo dez crianças não deficientes de um Centro de Educação Infantil (CEI), seis com autismo e uma com síndrome de Down, oriundas do município de Vitória/ES, matriculadas no projeto de extensão “Brinquedoteca: aprender brincando”. Nessa brinquedoteca universitária, elas foram atendidas 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, contabilizando 24 aulas/registros na forma de videogravação. A descrição detalhada desse contexto/cenário onde a prática educativa foi realizada e a análise e discussão das informações foram produzidas serão apresentadas no capítulo três.

Nessa direção, em termos de sua organização e estrutura, o estudo assim foi configurado: o capítulo um discorre sobre o desenvolvimento da criança com deficiência e apresenta os conceitos de mediação a partir das contribuições da abordagem histórico-cultural. O segundo capítulo aborda a questão

do desenvolvimento da criança com autismo e apresenta uma análise dos resultados de pesquisas engajadas em compreender a importância da brincadeira no aprendizado e no desenvolvimento delas. O terceiro capítulo já foi anunciado anteriormente. Por último, nossas tecituras finais sobre a prática educativa desenvolvida em crianças com e sem deficiência/autismo.

O desenvolvimento da criança com deficiência e a mediação pedagógica

O que hoje a criança faz com o auxílio do adulto fará amanhã por conta própria (VIGOTSKI, 2010, p. 480).

De acordo com a perspectiva histórico-cultural, base teórica que sustenta nosso estudo, o desenvolvimento está intrinsecamente ligado a processos de mudanças e de transformações que ocorrem ao longo da vida do sujeito e em cada uma das múltiplas dimensões de seu funcionamento psicológico.

Segundo Vygotski (1995), o ser humano se desenvolve na medida em que internaliza a cultura e dela se apropria, utilizando signos e instrumentos para atuar no meio em que está inserido. Esse desenvolvimento, segundo o autor, não ocorre de maneira gradual ao longo da vida, mas em um processo no qual

fatores internos e externos impulsionam transformações nas funções psíquicas elementares e superiores¹.

Vygotski (1995) mostra que a passagem da atividade prática dos animais à atividade humana acontece quando esta é mediada externamente por instrumentos que favorecem o desenvolvimento humano. Digamos que o primeiro passo do homem na constituição da cultura se deu no ato instrumental de transformação da natureza, engendrando o movimento histórico de sua formação. Seus pressupostos, apesar de formulados na década de 1930, são muito atuais e seus estudos têm ricas implicações na prática pedagógica.

Segundo Van Der Veer e Valsiner (2009), Vygotski sempre esteve muito além do seu tempo, avançando em um curto período com originalidade nas produções referentes à Psicologia. A Psicologia Histórico-Cultural surgiu em um contexto social, político e ideológico de tentativa de superação do capitalismo, quando Vygotski defendia a construção de uma nova sociedade, na qual pudesse ocorrer o desenvolvimento do “novo homem”. Suas ideias, baseadas no materialismo histórico-dialético proposto por Karl Marx, eram peculiares ao seu próprio tempo e, ao propor a Teoria Histórico-Cultural, confere uma importância maior à atividade social por meio das relações estabelecidas entre o homem e o meio no qual está inserido.

É por meio da atividade social que os seres humanos se relacionam com a realidade objetiva, tendo em vista satisfazer suas necessidades para melhor captar e dominar a realidade, nessa relação, processos mentais cada vez mais superiores e complexos tornam-se necessários (FARIA, 2016, p. 58).

O psicólogo Lev Semenovich Vygotski (1896-1934) nasceu em 17 de novembro de 1896, em Orsha, uma pequena cidade localizada na Bielo-Rússia. Concluiu seus estudos universitários, iniciando sua carreira aos 21 anos, após a Revolução Russa de 1917. Seu interesse pela psicologia acadêmica começou a partir de seu trabalho com a formação de professores, quando entrou em contato com crianças

1. Segundo Vygotski (1995), as funções elementares ou primitivas são o todo psicológico natural determinado pelas peculiaridades biológicas, como uma reação orgânica. As funções superiores são as que surgem com o desenvolvimento cultural e possibilitam uma forma de conduta mais complexa, dependendo do meio social.

com deficiências físicas e mentais, o que se tornou uma motivação para que ele pesquisasse alternativas que pudessem auxiliar o desenvolvimento dessas crianças. Essa foi uma excelente oportunidade para que ele viesse a entender os processos mentais humanos, lançando muitas luzes para a compreensão dos problemas relativos a crianças com deficiência e para a busca de uma intervenção inovadora.

Devemos considerar que Vigotski desenvolve sua pesquisa sobre a psique humana em um momento histórico de grandes mudanças. Seus estudos foram se desenvolvendo orientados pelas ideias e proposições, sobretudo de Karl Marx e F. Engels, presentes no contexto Pré e Pós-Revolução Russa de 1917. O materialismo histórico-dialético representou, para Vygotski (1997), uma ferramenta importante na tarefa de estabelecer um modelo científico de estudo dos fenômenos psíquicos. Seu objetivo era definir uma psicologia que auxiliasse na compreensão do homem socialista como sujeito histórico, constituído nas e pelas relações que estabelece com os outros. A proximidade entre o marxismo e as concepções oriundas da teoria histórico-cultural pode ser comprovada, entre outros aspectos, pela discussão acerca do conceito de trabalho, abordado por Marx e Engels (2005) e que foi retomado por Vigotski a partir da ideia de mediação.

Em suas obras, o pensamento marxista também serviu de fonte científica, sendo possível identificar os pressupostos filosóficos, epistemológicos e metodológicos de sua obra na perspectiva dialético-materialista. As concepções de Marx e Engels sobre a sociedade, o trabalho humano, o uso dos instrumentos e a interação dialética entre o homem e a natureza serviram como fundamento principal às suas teses sobre o desenvolvimento humano profundamente enraizado na sociedade e na cultura.

Destacamos o papel de Vigotski na fundação da escola soviética de Psicologia que, juntamente com seus colaboradores – Leontiev (1903-1979) e Luria (1902-1977) – criou a Psicologia Histórico-Cultural. Mesmo com a morte precoce de Vigotski, aos 37 anos, sua teoria continuou por meio de outros teóricos e pesquisadores, revelando importantes contribuições para a educação.

Portanto, por essa via, o desenvolvimento dos processos mentais dá origem ao que Vygotski (1995) denominou de funções psicológicas superiores ou processos mentais superiores, que, para se desenvolverem, não dependem dos indivíduos de forma isolada, e sim das relações que se estabelecem com a realidade que os cerca, mediadas por instrumentos e signos.

Buscando compreender o desenvolvimento da criança com deficiência, na perspectiva histórico-cultural, o presente capítulo está dividido em três momentos. No primeiro, abordamos o desenvolvimento da criança com deficiência na perspectiva histórico-cultural, a partir dos estudos de Vygotski sobre a Defectologia (1995, 1997) e a mediação social. Esta se refere a apoios externos e concretos (instrumentos) que possibilitem ao indivíduo ampliar suas possibilidades de ação sobre o mundo e com isso desenvolver funções psíquicas inerentes ao ser humano, por meio das relações sociais.

No segundo momento, apresentamos o conceito de mediação semiótica na tentativa de compreender a linguagem como instrumento peculiar de mediação e como produto do desenvolvimento cultural. A mediação semiótica é apontada por Vygotski em sua teoria como um elemento importante da constituição humana. Esse conceito revela a origem social das funções psicológicas, a natureza semiótica da atividade psíquica e a entrada da criança no mundo por meio da apropriação dos mecanismos de internalização e pela produção cultural (PINO, 2000). A mediação semiótica permite compreender o processo de apropriação da cultura pela criança e sua constituição como um ser social, a partir da significação que o outro faz de suas ações.

No terceiro momento, focalizamos a mediação pedagógica do professor no desenvolvimento cultural da criança, que se distingue das demais por sua intencionalidade e sistematicidade e que comumente ocorre em espaços sociais construídos para esse propósito, como os centros de educação infantil, as escolas e instituições de ensino.

O desenvolvimento da criança com deficiência em seu meio social nos estudos sobre Defectologia e mediação social

Não se pode negar a imensa contribuição de Lev Semenovich Vygotski (1896-1934) para a educação, ao apresentar, em suas obras, pesquisas sobre o desenvolvimento da criança e, principalmente, sobre o desenvolvimento da criança com deficiência. Seus estudos sobre a Defectologia² nunca foram tão

2. O termo *Defectologia* corresponde à terminologia utilizada no início do século XX, quando Vygotski produziu seus textos. Optamos por mantê-lo, pois, atualmente, seria equivalente às expressões deficiência e educação especial.

atuais, ao apontar caminhos para a compreensão dos problemas relativos à criança com deficiência e para a constante busca de uma intervenção inovadora. Para ele, as leis gerais do desenvolvimento são iguais para todas as crianças, mesmo considerando que há particularidades na organização sociopsicológica da criança com deficiência e que seu desenvolvimento requer caminhos alternativos (VYGOTSKI, 1997).

Compreendendo Vigotski como um grande humanista, sua teoria apresenta uma crença no homem e na sua capacidade de mudar o percurso da história por meio da interação social, levando em consideração as potencialidades que cada indivíduo apresenta e superando, assim, a deficiência biológica. Para um estudo dinâmico do desenvolvimento da criança, faz-se necessário considerar os processos sociais que acompanham esse desenvolvimento.

Vigotski (2007) nos propõe examinar as possíveis limitações dessas crianças com uma visão dialética do real, em que seja possível identificar as suas dificuldades, mas também investir em suas potencialidades. As possíveis limitações e os problemas apresentados pela criança com deficiência podem ser encarados como uma fonte de crescimento e de possibilidades. Desse modo, para Vigotski (1989), um defeito ou problema físico, qualquer que seja sua natureza, desafia o organismo.

A área de estudo denominada de Defectologia se tornou bastante popular no fim do século XIX e início do século XX, no contexto da Rússia/União Soviética, em que Vigotski desenvolveu estudos sobre a educação e o desenvolvimento da pessoa com deficiência, apostando sempre no humano e na capacidade de humanização do homem, mesmo em condições de deficiência (BARROCO, 2007).

Segundo Barroco (2007), Vigotski, em seu modo de conhecer a criança com deficiência, sempre procurou a essência de cada caso, ficando atento à forma como a criança se comportava e a tudo o que ela demonstrava no decorrer do processo de investigação.

Considerando que a aprendizagem não se restringe, apenas, à fase escolar, e aplicando esse conceito à relevância das relações sociais nas quais a criança se insere, no meio em que vive, Vigotski, ao discorrer sobre a deficiência em seus trabalhos que se encontram na coletânea *Fundamentos de Defectologia* (VYGOTSKI, 1997), demonstrou acreditar na plasticidade do ser humano e na capacidade de o organismo se transformar, criando processos adaptativos

capazes de superar os impedimentos. Esse pesquisador enfatiza que o ponto de partida e a força propulsora do desenvolvimento se encontram na interação com os outros, apostando no contexto sociocultural para a superação da deficiência.

Vygotski considerava as particularidades da criança com deficiência e afirmava em seus estudos que “[...] a criança, cujo desenvolvimento é complicado por um defeito, não é simplesmente menos desenvolvida que seus colegas normais, e sim se desenvolve de outro modo” (VYGOTSKI, 1997, p. 12, tradução nossa). Vygotski (1997) defende que o essencial não é o defeito em si, mas a criança oprimida pela deficiência; então, o que mais importa na Defectologia são as reações do organismo e da personalidade da criança ante o “defeito”. O autor sustentou que as crianças com deficiências aprendem de outro modo porque são diferentes; elas possuem peculiaridades qualitativamente distintas de desenvolvimento.

Segundo Vygotski (2007), todas as funções especificamente humanas (como a linguagem, a memória, a percepção, a atenção e o pensamento conceitual, entre outros) são constituídas por meio da vida social. Em relação a crianças com comprometimento em diversas áreas do comportamento e do psiquismo, como é o caso de crianças com autismo, a inter-relação do contexto social com a constituição dos processos psíquicos torna-se um enorme desafio.

Os estudos de Vygotski (1997) sobre crianças com deficiência, embora não abordem o autismo, ajudam-nos a estabelecer algumas relações e pensar em possíveis contribuições para o desenvolvimento dessas crianças. Para o autor, é preciso levar em consideração que as leis que regulam o desenvolvimento da criança que não apresenta deficiência são as mesmas que determinam o desenvolvimento da criança com deficiência. Logo, da perspectiva histórico-cultural, os desafios postos para a criança com autismo não impedem que ela seja situada no meio social, desde que sejam respeitadas suas especificidades.

Também é preciso que se leve em consideração que essa criança se constitui como um sujeito que pensa, sente, deseja e interage com o mundo de forma singular e que as soluções adaptativas nas suas relações sociais podem favorecer a construção da sua personalidade. A reação do organismo e o desenvolvimento da personalidade da criança com deficiência, em face ao “defeito” (termo utilizado na época por Vygotski), constituem-se o fator central para a

Defectologia, que Barroco (2007, p. 214) define como “[...] campo integrado que abarcava o estudo e a educação de todas as crianças e adultos com impedimentos e incapacidades”.

Ao estabelecer uma relação com o mundo, é importante que a criança se sinta parte e participe ativamente dele, afinal, a apropriação de conhecimentos ocorre na interação entre essa criança e o objeto de conhecimento, mediada pela ação de outras pessoas. Nessa dinâmica, é possível apontar o sujeito como um elemento ativo no processo de desenvolvimento, pois, à medida que ele vai estabelecendo relações, adquire conhecimento, desenvolve-se cultural e socialmente, constituindo-se como indivíduo ativo.

Entretanto, o discurso que ainda hoje ecoa nas escolas é de que a criança com deficiência não aprende porque tem “problemas”, “distúrbios” etc. Esse discurso nada acrescenta ao desenvolvimento da criança, apenas admite o defeito e, a partir dele, negligencia ou nega à criança o acesso a novos conhecimentos, a novas relações e/ou possibilidades, com o pretexto da deficiência. Adotar o paradigma vigotskiano implica apostar nas possibilidades do sujeito com deficiência de se desenvolver. Em outras palavras, podemos dizer que o desenvolvimento da criança com deficiência, segundo Vygotski (1997), tem enfoque nas possibilidades que são oferecidas a esse sujeito por meio das mediações e das relações sociais estabelecidas. É necessário, portanto, que se tenha a compreensão não simplesmente da deficiência apresentada pela criança, mas da potencialidade do seu desenvolvimento como ser humano, que precisa ter como direção a formação do homem cultural e de suas funções psíquicas superiores.

As funções mentais superiores, como a memória, a atenção, a percepção, a linguagem, entre outras, de acordo com Vygotski (2007), relacionam-se a um nível superior e constituem um sistema complexo, dinâmico e integrado, não sendo, necessariamente, afetadas na mesma medida (VYGOTSKI, 1997, p. 141). Nesse sentido, Barroco (2007, p. 230) nos ajuda a entender que, “[...] sob um dado processo civilizatório, a insuficiência física modifica, de uma forma ou de outra, a relação da criança com o mundo e se manifesta nas relações com as pessoas”.

Todavia, o avanço no desenvolvimento não depende apenas das características biológicas, mas, sobretudo, das oportunidades oferecidas a esses sujeitos e da realidade social a qual eles pertencem, que têm um papel fundamental

nesse processo. Estamos diante de uma teoria que não valoriza e não se conforma com os limites biológicos impostos pela deficiência e sim com a superação destes, para que a deficiência não seja mais utilizada como impedimento ao desenvolvimento desses sujeitos. A deficiência, vista não somente como uma debilidade, mas também como uma potencialidade, pode ser uma importante referência em favor das possibilidades de atuação com a criança na escola e em seu processo de desenvolvimento humano.

Para Vygotski (1997), a força motriz que impulsiona o desenvolvimento está na sociabilidade da conduta, portanto é necessário buscar alternativas para construir e desenvolver as funções mentais superiores. É na vida social da criança que ela encontra as vias necessárias rumo à superação das suas dificuldades, pois a vida social é o caminho para o seu pleno desenvolvimento e o lugar onde podemos agir no sentido de combater todo tipo de impedimento e discriminação.

A teoria de Vygotski (1997) traz a coletividade como um fator essencial ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores de crianças com e sem deficiência. Segundo o autor, é na coletividade que a criança desenvolve suas funções psicológicas superiores, apropria-se de novos conceitos, adquire novas formas de relacionar-se: “[...] cada uma das pessoas que entra na comunidade, adquire, como se fundindo em um todo, novas qualidades e peculiaridades” (VYGOTSKI, 1997, p. 225, tradução nossa)³.

As características de cada indivíduo se formam valendo-se de inúmeras e constantes interações estabelecidas com o meio físico e social. A compreensão da constituição das funções psíquicas do ser humano implica levar em consideração as dimensões sociais, culturais e individuais.

Entretanto, é compreensível que esse processo não se dê de forma automática e sim em um determinado contexto social, por meio da internalização da cultura de um grupo pelo indivíduo, favorecendo a apropriação dos conceitos oriundos da vida social. Segundo Barroco (2007, p. 272), “[...] a educação de indivíduos com deficiência não se trata apenas de um ato pedagógico, mas também um ato político”.

3. “[...] cada uno de los que ingresan en la colectividad, adquiere, como si se fundiese en un todo, nuevas cualidades y particularidades” (VYGOTSKI, 1997, p. 225).

Fica, então, evidente a aposta de Vygotski (1997) no humano, no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, por meio de um processo educacional. Conforme Vygotski (1997, p. 178): “O domínio social do processo natural chama-se educação, e [...] o desenvolvimento e a formação da criança é um processo socialmente orientado”.

Enfim, acreditamos que o desenvolvimento da criança com deficiência em seu meio social está intrinsecamente ligado a processos de mudanças e de transformações que ocorrem ao longo da vida do sujeito e em cada uma das múltiplas dimensões de seu funcionamento psicológico.

Para compreender melhor o desenvolvimento da criança com autismo, buscamos analisar o conceito de mediação social, que é central na Perspectiva Histórico-Cultural e ocorre em um movimento dialético fundamental para que os indivíduos possam ampliar e potencializar sua participação na sociedade. Para aprofundar a discussão sobre o conceito de mediação, faz-se necessário compreender também a mediação semiótica, que ocorre por meio de signos, que agem como instrumentos da atividade psicológica.

A mediação semiótica e o desenvolvimento infantil

Vygotski (1995, 1997), em seus estudos, apresenta muitos conceitos que nos auxiliam na compreensão do desenvolvimento da psique humana, da importância da cultura no processo de humanização e também da atuação do professor. Ao apresentar sua teoria, encontramos a mediação semiótica como um elemento constitutivo da formação humana.

O desenvolvimento humano, conforme já tratado, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, não se dá de modo fragmentado e nem separado do meio sócio-histórico. Com isso, Vygotski ousou discutir uma nova concepção de deficiência que pudesse superar os métodos de avaliação qualitativa empregados na época para avaliar o desenvolvimento infantil. Defendia que não se deve negar o fato em si da existência da deficiência, mas é preciso lidar com as consequências sociais e os conflitos advindos (VYGOTSKI, 1997).

As relações que as crianças estabelecem com o contexto em que estão inseridas progressivamente possibilitam a elas o domínio dos meios externos, rumo ao seu desenvolvimento cultural. É nesse processo que as funções psicológicas

superiores se desenvolvem e se diferem das funções psicológicas elementares. Ao abordar o desenvolvimento cultural do psiquismo, Vygotski (1995) discorre sobre a internalização⁴ e a forma como meios externos da cultura – postos nas relações sociais – se transformam em processos intrapsicológicos.

Para Vygotski (1997), a ação do homem sobre ele mesmo e sobre os outros é mediada por um sistema de signos (linguagem, sistema de números, cartas, esquemas etc.) dentre os quais se distinguem os signos verbais. Para ele, os signos estão na base do processo de internalização, sendo sempre um meio de relação social, um elemento mediador. A atividade humana mediada por símbolos e instrumentos “[...] amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar” (p. 40).

Segundo Vygotski (1997), existem dois tipos de elementos mediadores: os instrumentos e os signos. O primeiro corresponde a um objeto social e mediador da relação entre o indivíduo e a natureza. Diferentemente dos animais, que também usam instrumentos, os seres humanos têm capacidade de criar seus instrumentos para determinados fins. Eles os guardam para uso futuro e transmitem a sua função e metodologia de construção para outros membros do grupo social. Por meio dos instrumentos, o homem age sobre a natureza e a transforma. O segundo tipo de elemento mediador – o signo – não atua na natureza, mas sobre o próprio homem. Corresponde a instrumentos da atividade psicológica, com papel semelhante ao dos instrumentos no trabalho, ou seja, auxiliam nosso psiquismo a tornar-se mais sofisticado, na medida em que possibilita a regulação do próprio comportamento.

O uso de instrumentos e signos é uma característica humana e permite o desenvolvimento das funções mentais superiores. As sociedades criam sistemas de signos ao longo da história que modificam e influenciam seu desenvolvimento social e cultural. Toda essa mudança histórica promove outras relações na sociedade e altera as relações humanas, ampliando os elementos constitutivos da cultura. Nesse sentido, novas formas de aprendizagem e de apropriação do conhecimento necessitam ser criadas, modificando, assim, a formação do próprio homem.

4. Vygotski enfatiza o papel do ambiente no desenvolvimento intelectual das crianças. Postula que o desenvolvimento procede enormemente do plano intersíquico para o plano intrapsíquico, pela internalização – a absorção do conhecimento proveniente do contexto.

Para Vigotski (2007), é pela interiorização de sistemas de signos, produzidos culturalmente, que se dá o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, não com um caráter individual, mas compartilhado ao longo da história social e cultural. Por isso a importância do outro nesse percurso. O outro mais experiente permitirá à criança se apropriar dos sistemas de signos estabelecidos socialmente.

Uma das formas de atividade psíquica específica é a linguagem humana, construída socialmente. “Pelo termo linguagem humana, entendemos um complexo sistema de códigos que designam objetos, ações ou relações; códigos que possuem a função de codificar e transmitir a informação e introduzi-la em determinados sistemas [...]” (LURIA, 1986, p. 25).

Entre os signos, a palavra exerce um papel fundamental de comunicação para os humanos e de constituição do próprio psiquismo humano, possibilitando-nos contato com o que é abstrato e nos proporcionando uma comunicação mais complexa. Vigotski (2007, p. 18) afirma que: “As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais”.

Por muito tempo, não se deu importância ao papel que a linguagem representa na formação dos processos mentais da criança, até que as pesquisas desenvolvidas por Vigotski e seus colaboradores demonstraram que a linguagem tem um papel fundamental na formação dos processos mentais. Considerando a linguagem como um sistema de signos criados socialmente para atender à necessidade de comunicação entre os indivíduos e um dos mediadores na constituição do homem, seu desenvolvimento (da linguagem) é considerado um salto na evolução do psiquismo e podemos defini-la como tendo papel de primeira ordem nesse processo. A mediação possibilitada pelos signos, especialmente por meio da linguagem verbal, garantirá a apreensão das formas históricas essencialmente humanas:

[...] com a aparição da linguagem como sistema de códigos que designam objetos, ações, qualidade e relações, o homem adquire algo assim como uma nova dimensão da consciência, nele se formam imagens subjetivas do mundo objetivo que são dirigíveis, ou seja, representações que o homem pode manipular, inclusive na ausência de percepções imediatas. Isto consiste na principal conquista que o homem obtém com a linguagem (LURIA, 1986, p. 33).

Ao tratarmos do desenvolvimento da linguagem, faz-se necessário compreender o sentido que a palavra tem nesse campo, pois o pensamento e a palavra formam uma unidade dinâmica na prática social da linguagem, codificando as experiências humanas:

O homem sem a linguagem só se relacionava com aquelas coisas que observava diretamente, com as que podia manipular. Com a ajuda da linguagem, que designa objetos, passa a se relacionar com o que não percebe diretamente e que antes não entrava em sua experiência. A palavra duplica o mundo dando ao homem a possibilidade de operar mentalmente com objetos, inclusive na ausência deste (LURIA, 1986, p. 32). Finalmente, duplicando o mundo, a palavra assegura a possibilidade de transmitir a experiência de indivíduo a indivíduo e a possibilidade de assimilar a experiência das gerações anteriores (LURIA, 1986, p. 3).

Entretanto, na criança diagnosticada com autismo, em que as relações sociais, afetivas e, muitas vezes, a linguagem se encontram comprometidas, faz-se necessário descobrir o melhor meio de se garantir que as significações, do meio físico e social, dadas pelo outro, via mediação, sejam apropriadas pela criança. Outros componentes, como gestos, movimentos e manifestações expressivas, podem se constituir como instrumentos de comunicação da criança com autismo com seus interlocutores e são essenciais para pensarmos a interação dela e sua própria constituição.

Para Vigotski (2000, p. 485), “[...] o pensamento e a linguagem são a chave para a construção da natureza da consciência humana”. Por meio dos signos, os sujeitos realizam operações cada vez mais complexas, ocorrendo mudanças qualitativas em seu desenvolvimento no decorrer desse processo de mediação. Ao mesmo tempo em que se efetiva a internalização de sistemas simbólicos pela criança, ela começa a utilizá-los no processo de interação e na compreensão de si e da realidade. Uma relação dialógica em que a linguagem do outro se torna a sua (VIGOTSKI, 2007).

A linguagem, segundo Vigotski (2008), não é apenas um instrumento de comunicação, mas também um instrumento de pensamento. Portanto, avanços no desenvolvimento da linguagem em crianças com autismo ocorrem a partir das experiências de interação.

Conforme aponta Vigotski (2007), a fala, inicialmente, surge como um elemento de comunicação entre a criança e as pessoas em seu meio social e, em determinado momento, converte-se em fala interior e vem organizar o pensamento da criança, tornando-se uma função interna, insubstituível nos processos de desenvolvimento e de aprendizagem. A internalização da linguagem implica a apropriação, pela criança, dos significados já estabilizados socialmente, os quais são veiculados pela palavra.

Nesse contexto, ao analisar o desenvolvimento das funções superiores em crianças com autismo, a abordagem histórico-cultural traz um importante aporte teórico, pois apresenta os processos de construção do pensamento e da linguagem pelas múltiplas vias da experiência social. A linguagem, como sistema simbólico, é constituída pelas significações dadas às ações e objetos por meio da atividade gestual e corporal (linguagem não verbal) e, em seguida, significada pelo outro. A atribuição de sentidos pelo outro ocorre tanto em relação à palavra como aos signos não verbais.

As conclusões de Vigotski (2008, p. 24) demonstram que “[...] a verdadeira trajetória de desenvolvimento do pensamento não vai no sentido do pensamento individual para o socializado, mas do pensamento socializado para o individual”. Com essa constatação, compreendemos que o pensamento não é formado de maneira descontextualizada, mas sob condições determinadas, sob a mediação dos signos e instrumentos culturais que se apresentam histórica e socialmente disponíveis.

A mediação implica a participação do outro no desenvolvimento do sujeito, o que propicia diferentes formas de significar o mundo e agir nele. Como afirma Rocha (2005), num estudo sobre o brincar, as relações entre os sujeitos não se dão de forma direta, mas antes mediadas por objetos, instrumentos e pela palavra. Se, por meio da atividade social e pela ação do outro, se estabelece o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, é necessário considerarmos que a intervenção educativa com a criança com autismo deve buscar incessantemente recursos que possibilitem a apropriação desses processos, seja pela linguagem verbal, seja pela utilização de outras formas de comunicação, que favoreçam, ao mesmo tempo, a construção do pensamento.

Quando entendemos que “[...] o desenvolvimento psíquico é o resultado da ação da sociedade sobre os indivíduos para integrá-los na complexa rede de relações sociais e culturais que constituem uma formação social” (PINO,

2000, p. 41), é fundamental considerar o papel da escola como uma ação da sociedade sobre as crianças com deficiência. Vigotski, ao discorrer sobre a função da escola no desenvolvimento infantil, possibilita-nos compreender as relações que nesse espaço se desenvolvem como um tipo específico de mediação – a mediação pedagógica.

A mediação pedagógica no desenvolvimento infantil

A mediação pedagógica é um conceito que pode ser desdobrado dos conceitos de mediação social e de mediação semiótica que emergem dos estudos de Vygotski (1997). Ela se desenvolve por meio dos signos, na medida em que estes se interpõem entre a criança e o meio físico. Entendemos que a discussão sobre a mediação pedagógica possibilita desmistificar o discurso do senso comum que traz a criança com autismo como um ser que não interage com o outro, que não aprende e não se desenvolve.

A difusão das ideias de Vigotski no campo educacional no Brasil tem permitido uma compreensão do professor como o mediador dos processos de ensino e de aprendizagem e como responsável pela mediação entre a criança e o conhecimento produzido historicamente (UMBELINO, 2012).

Ao falarmos de mediação pedagógica, do ponto de vista da Psicologia Histórico-Cultural, levamos em consideração que a intervenção educativa assume grande importância no processo de desenvolvimento humano e, consequentemente, no desenvolvimento da criança com autismo, permitindo que ela internalize modos de ser, de sentir e de agir de seu meio social.

Com base nos pressupostos dessa teoria, o desenvolvimento infantil somente pode ser compreendido quando inserido no contexto social e histórico no qual se produz. É por meio dos processos psicológicos superiores que o desenvolvimento se manifesta mediado pelo uso de instrumentos e símbolos culturalmente determinados, em particular, a linguagem (VIGOTSKI, 2008).

Em uma situação educacional, a mediação pedagógica é imprescindível e, de acordo com Rocha (2005), surge como contraponto ao que se chamam mediações cotidianas, diferenciando-se destas pela intencionalidade e sistematicidade. As vivências cotidianas, mediadas socialmente, acontecem em contextos de situações imediatas, e a ação da criança e sobre a criança, em suas

experiências com o meio, dificilmente são tomadas como objeto de análise pelos interlocutores. As experiências dessa categoria tendem a ser assistemáticas, circunstanciais e não intencionais.

Como nos aponta Rocha (2005, p. 42), “Ao contrário, as mediações pedagógicas têm uma orientação deliberada e explícita no sentido da aquisição de conhecimento sistematizado pela criança e de transformações de seus processos psicológicos”. Para que a mediação pedagógica ocorra de forma rica, do ponto de vista da Psicologia Histórico-Cultural, o professor é personagem fundamental.

No caso de crianças com deficiência, a mediação pedagógica deve ser capaz de promover o desenvolvimento infantil pautado na preocupação em criar condições favoráveis para a superação dos obstáculos impostos pela deficiência. Vigotski (2010) alerta para o fato de que o ensino para as crianças com algum grau de deficiência intelectual precisa, além de desenvolver atividade em nível concreto, também buscar o desenvolvimento do pensamento abstrato. Considerando que todas as crianças podem aprender, se houver um processo educativo que atenda às suas peculiaridades, o autor afirma que “[...] o meio social é a verdadeira alavanca do processo educacional, e todo o papel do mestre consiste em direcionar essa alavanca” (VIGOTSKI, 2010, p. 65).

Reportando-se às crianças com deficiência, Vigotski (2007, p. 100) ressalta que “[...] a escola deveria fazer todo esforço para empurrá-las nessa direção, para desenvolver nelas o que está intrinsecamente faltando no seu próprio desenvolvimento”, permitindo-lhes a obtenção de êxito em suas atividades habituais. O agir consciente é uma grande conquista do pensamento infantil e essa conquista torna-se ainda maior quando se trata de uma criança com deficiência, pois, embora ela seja capaz de atingir o pensamento lógico, essa evolução não se faz espontaneamente, necessitando da mediação do professor.

A criança com autismo, muitas vezes, encontra seu primeiro obstáculo nas condições concretas de vida, ao participar de atividades tipicamente infantis. Devido às suas características e principalmente ao comportamento estereotipado, ela tem limitada a sua atuação nos meios sociais e, conseqüentemente, é vista como um desafio no processo de intervenção pedagógica.

Nesse sentido, cabe à escola atuar de forma a possibilitar a todas as crianças a superação dos limites estabelecidos pela deficiência ou transtorno. Para além das atividades repetitivas que em nada contribuem para o desenvolvimento e

para a formação dessas crianças, é necessário almejar a aquisição dos conhecimentos sistematizados por elas, respeitando suas especificidades, procurando envolvê-las nas relações com os outros, ou seja, na coletividade, valorizando seu acesso às diferentes atividades e conhecimentos abordados no cotidiano escolar. Conforme nos orienta Góes (2002, p. 101), “A peculiaridade da educação especial está em promover experiências que, por caminhos diferentes, invistam nas mesmas metas gerais, o que é indispensável para o desenvolvimento cultural da criança”.

Conforme Chiote (2011), as diferenças apresentadas pela criança com autismo causam estranheza e são muitas vezes consideradas como impeditivas do brincar com o outro, do compartilhar espaços com diferentes crianças e até mesmo de ir à escola, privando-a de um desenvolvimento cultural mais amplo. Diante do exposto, concordamos com Vygotski (1997), quando afirma que não é a deficiência que traça o destino da criança, mas a maneira como ela é significada culturalmente.

Dessa forma, entendemos que, para o desenvolvimento da criança com autismo, partindo da abordagem histórico-cultural de Vigotski (2007), é necessário que ela possa se constituir e se desenvolver em suas condições concretas de vida, a partir das relações e interações que lhes são possibilitadas nos processos mediados, assimilando a cultura e sendo assimilada por ela (GÓES, 2007). Estudos recentes (CHIOTTE, 2015; OLIVEIRA *et al.*, 2015) apontam que é fundamental compreender a mediação pedagógica no processo de significação da criança com autismo, apostando nas possibilidades de seu desenvolvimento cultural.

Assim, destacar o valor da mediação é compreender que o processo de inclusão é um fenômeno que precisa ser enfrentado por todos, por meio de experiências de troca que são primordiais para o desenvolvimento da criança, já que as funções psicológicas superiores se constituem nas diversas atividades humanas em seu contexto cultural.

A criança com autismo e a brincadeira na abordagem histórico-cultural

As maiores aquisições de uma criança são conseguidas [na brincadeira] [...], aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade (VIGOTSKI, 2007, p. 131).

Como vimos no capítulo anterior, para que o ser humano se constitua e se desenvolva em suas condições concretas de vida, as interações sociais e os processos mediados são de extrema importância. Na perspectiva histórico-cultural, o homem é concebido como ser social que, ao mesmo tempo em que assimila a cultura, é por ela assimilado (GÓES, 2002).

Dessa forma, entendemos que o desenvolvimento traz mudanças qualitativas na vida da criança. Mudanças que, segundo Vigotski (2007), se relacionam com

mediações culturais significativas, enfatizando o papel do outro e da linguagem na inserção e no desenvolvimento cultural da criança. Tomando a brincadeira como atividade da criança, supomos que o enriquecimento da atividade por meio da mediação pedagógica seja essencial para promover as condições para o alcance de novas formas de desenvolvimento da personalidade infantil.

Contudo, o desafio é posto quando se trata de crianças com diagnóstico de autismo. Por suas características peculiares, essas crianças apresentam pouco retorno nas interações realizadas em situações de brincadeira, gerando incertezas no brincar como atividade potencializadora. Entretanto, acreditamos ser possível avançar na discussão tomando o referencial da teoria histórico-cultural, por entender que ela nos oferece bases interessantes para investigar os modos como as crianças com autismo se envolvem no processo de brincar.

Abordagem histórico-cultural: o papel da brincadeira no desenvolvimento da criança

A teoria histórico-cultural traz conceitos fundamentais para a compreensão do desenvolvimento infantil, com destaque para o papel da brincadeira no desenvolvimento da criança, compreendendo-a não como um fenômeno da natureza ou de origem biológica, mas gerada a partir das condições sociais.

Segundo Elkonin (2009), nas sociedades primitivas, não havia uma fronteira entre os adultos e as crianças. A estrutura social da época inseria a criança em um papel na sociedade ligada ao trabalho, e sua independência era uma consequência das condições de sua vida e do lugar que ocupava na sociedade. “[...] com uma organização comunitária primitiva do trabalho, as crianças incorporam-se muito cedo ao labor produtivo dos adultos, participando nele na medida de suas forças” (ELKONIN, 2009, p. 56).

Nesse cenário, as brincadeiras infantis eram escassas e seus jogos ainda não eram protagonizados, devido à posição em que ocupavam dentro da sociedade. Com a organização da sociedade girando em torno do trabalho, a criança era inserida nesse mundo desde muito cedo e “[...] a vinculação direta das crianças a toda a sociedade, mediante o trabalho em comum, excluía qualquer outro vínculo entre a criança e a sociedade” (ELKONIN, 2009, p. 60). A partir dessa posição ocupada pela criança na sociedade, não era possível, por exemplo, a brincadeira de papéis

sociais, pois não havia necessidade de reproduzir as relações sociais das quais ela fazia parte.

Outras formas de produção foram sendo incorporadas à sociedade com o passar do tempo, levando-a a se organizar de uma forma diferente, influenciando os aspectos econômicos e sociais. Com essas mudanças, a posição da criança na sociedade também se alterou e, como seria impossível o uso de ferramentas do mundo do trabalho, a criança passou a explorar instrumentos, porém em tamanhos reduzidos, para que aprendesse seu uso, orientada, nesse processo, pelos adultos, já que seria impossível a compreensão sem essa mediação.

Elkonin (2009) evidencia que, nesse período, eram raras as situações de brincadeira e estas não retratavam o mundo do trabalho, mas situações indisponíveis para as crianças da época. Para o autor, não é possível determinar com exatidão em que momento surgiu a brincadeira, visto que esse surgimento “Pode ser diferente entre os diversos povos, segundo as condições de sua existência e as formas de passagem de uma fase inferior a outra superior” (ELKONIN, 2009, p. 78).

A origem histórica da brincadeira, trazida por Elkonin (2009), leva-nos à compreensão de que a brincadeira surgiu a partir da mudança do lugar ocupado pela criança na sociedade, ou seja, “O seu nascimento está relacionado com condições sociais muito concretas da vida da criança na sociedade e não com a ação de energia instintiva inata, interna, de nenhuma espécie” (ELKONIN, 2009, p. 80). Logo, apoiando-nos na abordagem histórico-cultural, compreendemos que tanto a brincadeira quanto a criança não podem ser vistas como isoladas do meio social do qual fazem parte.

O adulto exerce um papel importante na atividade de brincadeira da criança e faz com que, durante o ato de brincar, diversas relações se estabeleçam. É por meio da orientação do adulto nas ações da criança que ela compreende os usos e significados sociais dos objetos, o que é muito importante para o surgimento posterior da brincadeira. Dessa maneira, o desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais, segundo Elkonin (2009), depende da ação concreta da criança com os objetos. Para melhor exemplificar essa ação no desenvolvimento da brincadeira, vamos pensar na brincadeira de “fazer comidinha”. Primeiro, um objeto é apresentado à criança (por exemplo, uma panelinha em miniatura). Com esse objeto, ela passa a reproduzir a ação cotidiana correspondente a ele

(como fazer comidinha); em seguida, amplia essa ação (dando a comidinha para a boneca) e, por fim, a criança passa assumir um papel, ou seja, passa a agir conforme o papel do adulto, dando “de comer” à boneca, como sua mãe faz com ela (ELKONIN, 2009). Temos, nesse exemplo, os elementos da imitação que são inseridos na brincadeira e que, segundo Vigotski (2010), contribuem para que a criança internalize alguns aspectos da vida e organize sua experiência social.

Vigotski (2010, p. 120) divide a brincadeira em três grupos. O primeiro grupo é constituído pelas brincadeiras da criança com objetos, o que está relacionado com o brincar de lançar e apanhar objetos, pois, “[...] enquanto a criança se entretém com eles, aprende a olhar e ouvir, a apanhar e afastar”. O segundo grupo considera os elementos da imitação infantil como citados no parágrafo anterior: “[...] a criança reproduz ativamente e assimila o que vê nos adultos, aprende as mesmas relações e desenvolve em si mesma os instintos primários de que irá necessitar na futura atividade” (p. 120). O terceiro e último grupo apontado por Vigotski são as brincadeiras convencionais. Elas surgem de regras convencionais e de ações com elas vinculadas. Organizam-se de formas superiores de comportamento e exigem de quem brinca uma tensão e um empenho maior. Envolvem ações conjuntas e combinadas para resolução de problemas. Essas novas necessidades que surgem durante o brincar estabelecem novas/outras exigências no comportamento da criança e contribuem para o seu desenvolvimento.

Na perspectiva histórico-cultural, a origem da brincadeira não se deu de modo espontâneo e sim como uma necessidade social. Seu desenvolvimento depende da mediação do adulto com a criança, pois o que motiva a criança a desenvolver a brincadeira se encontra fora dela. Temos aqui um dos pontos importantes para entender a brincadeira na perspectiva histórico-cultural: a brincadeira não é inata na criança, pois depende de fatores externos, das condições históricas, culturais e sociais nas quais a criança é inserida.

É inegável a importância do brincar no desenvolvimento social, emocional e cognitivo da criança. É na brincadeira que ela encontra formas privilegiadas de expressar seus sentimentos e aprender por meio do lúdico. Por intermédio da brincadeira, a criança explora, reflete e internaliza elementos da realidade e da cultura na qual está inserida. É no brincar que ela se expressa e evolui como ser humano, pois, segundo Friedmann (1996, p. 30), as brincadeiras infantis fazem parte do patrimônio lúdico-cultural

que traduz valores, costumes, formas de pensamento, logo o brincar é uma atividade que integra a criança à vida social.

Segundo Vigotski (2008, p. 28), “Qualquer brincadeira com situação imaginária é, ao mesmo tempo, brincadeira com regras e qualquer brincadeira com regras é brincadeira com situação imaginária”. Portanto, as peculiaridades da criança com autismo exigem um esforço maior do adulto durante a brincadeira. Seu brincar muitas vezes é compreendido como *bizarro* (CHIO-TE, 2011).

Embora os estudos de Vygotski (1997) sobre o desenvolvimento infantil atípico não tenham abordado o autismo, suas pesquisas nos instigam a buscar ações mediadas pedagogicamente que invistam nas potencialidades da criança com autismo, por meio da brincadeira, favorecendo, assim, o seu desenvolvimento cultural.

A criança com autismo e sua relação com a brincadeira

Para Orrú (2009), o autismo é um termo usado dentro da Psiquiatria para denominar comportamentos humanos que se centralizam em si mesmos. A origem da palavra autismo vem do grego e significa “por si mesmo”. Os primeiros estudos sobre esse tema foram realizados pelo psiquiatra Leo Kanner, datados da década de 1940, em Baltimore, nos EUA, seguido do pediatra Hans Asperger, em Viena, na Áustria. De forma independente e sistemática, relataram suas descobertas teóricas sobre casos de crianças com essa síndrome até então desconhecida (BOSA, 2002). Na década de 1970, a psiquiatra inglesa Lorna Wing traduziu para o inglês os trabalhos de Asperger (originalmente escritos em alemão e, portanto, pouco conhecidos até então) e propôs a noção de espectro do autismo, que ficou conhecido como “Tríade de Wing” – déficits específicos do sujeito autista em três áreas: imaginação, socialização e comunicação.

O crescente corpo de estudos sobre o autismo influenciou sua colocação no *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* ou Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (DSM-III) no ano de 1980. Nessa época, o termo autismo foi, pela primeira vez, reconhecido oficialmente e colocado na classe de transtornos, contribuindo muito para diversos estudos sobre o tema, porém gerando interpretações equivocadas sobre as possibilidades de atuação com a criança com esse diagnóstico.

O quadro do autismo apresenta vários graus de comprometimento dos sintomas. Dentre os graus de severidade, propõe-se um indivíduo de comprometimento maior, outro intermediário e o terceiro com comprometimento mais discreto. Conforme Klin (2006, p. 6):

Há uma variação notável na expressão de sintomas no autismo. As crianças com funcionamento mais baixo são caracteristicamente mudas por completo ou em grande parte, isoladas da interação social e com realização de poucas incursões sociais. No próximo nível, as crianças podem aceitar a interação social passivamente, mas não a procuram. Nesse nível, pode-se observar alguma linguagem espontânea. Entre as que possuem grau mais alto de funcionamento e são um pouco mais velhas, seu estilo de vida social é diferente, no sentido que elas podem interessar-se pela interação social, mas não podem iniciá-la ou mantê-la de forma típica. O estilo social de tais indivíduos foi denominado “ativo, mas estranho”, no sentido de que eles geralmente têm dificuldade de regular a interação social após essa ter começado. As características comportamentais do autismo se alteram durante o curso do desenvolvimento.

Das características apresentadas pelas crianças com autismo, foi identificado o comprometimento nas seguintes áreas: alterações sociais; comunicação; interesses e atividades restritos e repetitivos e estereotípias. Também em relação ao brincar da criança com autismo, a descrição da Classificação Internacional de Doenças – CID-10 (OMS, 1993) indica que essa atividade se encontra alterada pelas características gerais do transtorno. Isso toma a forma de uma tendência a impor rigidez e rotina a uma ampla série de aspectos do funcionamento diário; usualmente, isso se aplica tanto a atividades novas como a hábitos familiares e a padrões de brincadeiras. Entretanto, nota-se uma heterogeneidade de comportamentos e atitudes entre as pessoas com autismo. Algumas aceitam o toque, outras rejeitam; em algumas, os comportamentos estereotipados estão presentes, em outras, não; nem todas se comunicam mediante verbalização, dentre outras particularidades. Diante disso, é necessário ampliar as ações educativas que favorecem o desenvolvimento das crianças com autismo, que devem ser respeitadas como: “[...] indivíduos únicos e distantes do olhar congelado sobre o autismo” (SANTOS, 2016, p. 30).

Algumas crianças que apresentam o diagnóstico de autismo não desenvolvem habilidades de comunicação ou apresentam dificuldades em graus variados, tanto na habilidade verbal quanto na não verbal. Estudos apontam que de 20 a 30% das crianças com autismo nunca falam, enquanto outras apresentam atraso linguístico significativo ou linguagem representada por meio de ecolalia¹, com elementos decorados e produzidos fora do contexto (KLIN, 2006).

Diante de um padrão de interação e de comunicação pautado na linguagem verbal e nas expressões faciais bem definidas, quando o sujeito não responde a esse padrão causa estranheza, e o processo de aquisição de linguagem é muitas vezes visto como improvável ou incerto. Entretanto, alguns estudos, na tentativa de se contrapor a esse olhar incapacitante, evidenciam justamente o contrário. Delfrate *et al.* (2009), analisando a aquisição da linguagem de uma criança com diagnóstico de autismo, afirmou que a ecolalia e os gestos apresentados por essa criança em processo de interação representavam a aquisição de linguagem para aquele sujeito e um indício da entrada da criança na linguagem. Logo, “[...] a interação é peça-chave na construção da linguagem, pois é nela que ocorrem as práticas dialógicas” (DELFRATE *et al.*, 2009, p. 330).

Ao interagir com a criança, utilizando a linguagem verbal, possibilitamos a ela internalizar signos e significados culturais necessários para o seu desenvolvimento. É também no exercício da linguagem, na e pela interação verbal, que a criança se desenvolve e, “[...] quanto mais possibilidades tiver de interagir verbalmente com outros, mais possibilidade terá de desenvolver sua linguagem e organizar seu pensamento” (COSTA, 2006, p. 238).

Se, por um lado, a linguagem intervém no desenvolvimento da criança de modo a efetivar suas funções mentais superiores, por outro lado, na criança com autismo – em que nem sempre a linguagem verbal está presente –, outras aquisições linguísticas precisam ser observadas durante suas relações com o mundo. A aquisição/produção das linguagens para as crianças com autismo é um fator importante em seu processo de desenvolvimento, considerando que elas apresentam maior dificuldade de interação. Padilha (2007) afirma que é

1. Fenômeno linguístico que vem sendo relatado como característica do autismo, desde suas primeiras descrições realizadas por Kanner em 1943. Consiste em uma repetição em eco da fala.

nas formas de representação das linguagens que o sujeito produz seus modos de atribuir sentido a situações, relações, objetos, conhecimento e cultura. Sendo assim, devemos considerar as possibilidades de linguagem – ainda que seja pouco comum a linguagem verbal e expressiva do sujeito com autismo – significando toda e qualquer manifestação apresentada pela criança, ampliando, assim, as possibilidades de atuação com ela.

Segundo Rocha (2007, p. 37), o autismo foi, “[...] num determinado contexto, marcado por imagens e metáforas que reforçam o lugar da impossibilidade e deficiência em que são colocadas as crianças assim diagnosticadas”. Com isso, ao tomar apenas as descrições de Kanner, de forma a generalizar as ideias que naturalizam a posição de incapacidade do sujeito com autismo, potencializamos os danos em suas relações sociais, reduzindo-os apenas à sua condição “autista”.

Vygotski (1997) enfatiza o papel relevante das relações sociais no desenvolvimento infantil e destaca, nessa mediação, a importância do outro e da linguagem durante esse processo. Seus estudos nos oferecem uma base para ampliar a reflexão sobre o desenvolvimento da criança com autismo, porque ressaltam o papel do outro e dos processos mediados na inserção do sujeito na cultura e no meio social e nos apontam o caminho para uma possível ação potencializadora no processo de ensino e de aprendizagem da criança com autismo.

A intervenção educativa em crianças com deficiência, em especial com autismo, tem sido desafiadora para profissionais da área educacional, que buscam alternativas metodológicas para trabalhar com esses alunos inseridos no contexto educacional. Em muitas situações, as crianças com autismo ficam às margens do conhecimento ou não participam de atividades coletivas, fato que exige do professor sensibilidade para incluí-las no convívio com o meio e nas brincadeiras em grupo, contribuindo, assim, para o desenvolvimento da criança.

Pesquisas (CHICON; FONTES; SÁ, 2013; OLIVEIRA *et al.*, 2015; OLIVEIRA, PADILHA, 2016) realizadas em ambientes lúdicos apontam que ações educativas bem elaboradas, envolvendo a brincadeira, alargam as experiências da criança com autismo com o brincar e ampliam suas relações com o outro (professores, adultos e outras crianças), favorecendo as práticas inclusivas em diferentes contextos.

Estudos realizados por Chiote (2015, p. 95) indicam que

Uma das especificidades atribuídas aos sujeitos com autismo é a ausência ou limitação da capacidade simbólica, apontado como uma das características, o não envolvimento em jogos sociais de imitação ou brincadeiras de faz de conta, o desinteresse ou utilização inadequada de brinquedos e objetos e a dificuldade de interação com outras crianças em situações de brincadeira.

Com isso, ao investir em ações pedagógicas voltadas para a brincadeira, podemos auxiliar a criança com autismo a despertar sua capacidade simbólica e ampliar suas possibilidades de interação, proporcionando momentos significativos durante a atividade lúdica.

Uma pesquisa voltada para as práticas pedagógicas e o sujeito com autismo, a partir de um olhar fenomenológico (PINEL; LISBOA, 2015), realizada em um centro de educação infantil, revelou a importância de investir nas relações com a criança com autismo e na reflexão e sistematização das ações pedagógicas direcionadas a ela por meio de atividades lúdicas. Nesse mesmo estudo, a brincadeira foi apontada como elemento potencializador para o fortalecimento das relações entre os sujeitos, porém foi constatado que, sem uma mediação pedagógica direcionada, que tenha como intuito envolver a criança com autismo de forma significativa nas atividades do grupo, o brincar acontece de forma isolada e sem interação com a turma. “Apesar de manter uma boa relação com os colegas da turma, percebíamos que o educando ficava à margem das situações de brincadeiras, quando estas não eram direcionadas pela figura do adulto, o educador” (PINEL; LISBOA, 2015, p. 67).

Para que a brincadeira se torne um elemento potencializador no processo de desenvolvimento da criança, o professor precisa assumir um papel importante: o de mediar a brincadeira, de forma intencional e planejada, ofertando-lhe condições propícias para o ato de brincar.

Ao pesquisar sobre crianças com autismo, Bagarollo (2005) constatou que elas não brincam por falta de experiência com os brinquedos e brincadeiras, e não por um fator biológico, portanto é indispensável a mediação do outro nesse processo, ensinando-as e motivando-as a brincar. Quanto mais motivadora e divertida for a interação, maior a chance de a criança com autismo permanecer espontaneamente na atividade.

O brincar é uma atividade que se aprende e se desenvolve na relação com o outro, portanto, como nos aponta Chiote (2013, p. 60), é necessário “[...] investir na criação de condições para que a criança com autismo amplie suas experiências de brincadeira na relação com seus pares”. Investir na atividade lúdica da criança com autismo depende da imersão dela no meio cultural, na vida social, nas experiências com outras crianças, brinquedos e brincadeiras.

Ao permitir a inserção da criança com autismo aos modos culturais por meio do brincar, possibilitamos que ela internalize esses modos culturais e vivencie ações e relações de seu grupo social. Com isso, concordamos com Vigotski e seus colaboradores, pois o avanço no desenvolvimento da criança com autismo depende das relações que ela estabelece com o mundo. Em situações de brincadeira, a criança adentra em um mundo mais amplo, possibilitando, assim, a reprodução e a melhor compreensão do mundo real.

Um estudo realizado por Chicon, Fontes e Sá (2013) utilizou estratégias e possibilidades de atuação com a criança com e sem autismo por meio de brincadeiras e de atividades lúdicas no meio aquático. Essa pesquisa apontou que é possível utilizar alternativas que favoreçam os processos inclusivos de crianças com autismo por meio da brincadeira, sem perder de vista o respeito por elas, com suas características, necessidades e prioridades. A pesquisa se utilizou de um espaço aquático (piscina), respeitando as características individuais de cada criança e explorando com elas todas as possibilidades de ação naquele meio. Sendo assim,

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 (CHICON; FONTES; SÁ, 2013, p. 4).

A intervenção pedagógica e o brincar no grupo eram conduzidos e mediados por adultos (professores/estagiários). O estudo nos revela a importância da ação mediadora do professor/estagiário para não só colocar a criança com autismo em interação e segurança no meio aquático, como também para possibilitar que ela interagisse com tranquilidade e aconchego, favorecendo as trocas afetivas durante a brincadeira.

A mediação pedagógica exerce um papel importante ao situar a criança em seu meio social pela brincadeira, porém essa ação deve ser intencional, consciente e bem planejada “[...] com o propósito de promover a interação social e a participação na cultura, desenvolver a linguagem e as formas de significar o mundo, elevar os níveis de pensamento” (GÓES, 2002, p. 106).

Como vimos, pesquisadores têm dedicado considerado esforço para descrever o curso do desenvolvimento das interações e relacionamentos sociais da criança com autismo e para delinear e avaliar intervenções com o fim de facilitar o desenvolvimento dessas interações por meio da atividade lúdica.

Nesse sentido, Chicon *et al.* (2016), tendo em vista a importância da brincadeira para o desenvolvimento da criança com autismo, desenvolveram um estudo em uma brinquedoteca universitária, com o objetivo de promover a interação de crianças com e sem deficiência no mesmo espaço/tempo, mediadas pela ação de educadores que estimulavam, enriqueciam e ampliavam as possibilidades lúdicas das crianças. O desafio posto nesse estudo era uma criança com paralisia cerebral severa e com autismo, sem linguagem verbal e com sérios comprometimentos motores.

Nesse estudo, a experiência do brincar, por meio da ação mediadora dos professores, foi muito importante para o processo de inclusão da criança com autismo, demonstrando que, no espaço escolar ou não, o professor precisa ter um olhar atento e empenhar-se na interação, acolhida e escuta sensível dessas crianças, para que possa, efetivamente, mediar as relações existentes em seu contexto de intervenção. Outro aspecto importante que podemos destacar nesse estudo foram as ações mediadas pelo professor durante as brincadeiras que valorizavam a aceitação das diferenças individuais, a convivência dentro da diversidade humana e a aprendizagem por meio da cooperação (CHICON *et al.*, 2016, p. 281).

O professor, ao tematizar com as crianças de sua turma acerca da diferença, cria um clima de compreensão, aceitação e acolhimento do outro em suas particularidades, ampliando não só as relações sociais da criança com autismo, como também contribuindo com o desenvolvimento das demais crianças, orientando para atitudes de respeito e aceitação de grupos diferenciados da sociedade.

Com esse estudo, percebemos que a criança com autismo é capaz de brincar, quando há a facilitação do adulto por meio de atividades planejadas, que contribuam para sua interação e seu desenvolvimento social, ainda que essa

criança apresente um alto grau de comprometimento. Percebemos a relevância da flexibilidade na arte de ensinar e, principalmente, no papel do professor que, ao pensar as estratégias de ensino apropriadas e facilitadoras de contextos inclusivos, estimula e contempla o aluno com autismo em suas particularidades. Ao se debruçar na intenção de conhecer melhor o seu aluno, o professor consegue identificar e mensurar o que a criança já sabe e o que ela tem condições de aprender, considerando a diversidade do processo de aprendizagem.

Os resultados encontrados em diferentes estudos, a partir da experiência da criança com o brincar, apontam para a possibilidade de evolução dos comportamentos e, conseqüentemente, para o desenvolvimento social das crianças com autismo por meio da brincadeira. Destacam também a relevância da ação docente na relação com esses alunos.

Para isso, é fundamental que o professor acredite na potencialidade da criança com autismo, conheça e compreenda o ritmo diferenciado de sua aprendizagem para, assim, intervir em suas dificuldades. Sabemos que o processo inclusivo da criança com autismo em qualquer ambiente social é gradativo e não só depende de uma postura humana, ética e política do professor, como também do envolvimento de todos para que aconteça uma instauração e/ou aperfeiçoamento de práticas efetivamente inclusivas para crianças com autismo. Nas palavras de Bosa (2002, p. 37):

Compreender o autismo é abrir caminhos para o entendimento do nosso próprio desenvolvimento. Estudar autismo é ter nas mãos um “laboratório natural” de onde se vislumbra o impacto da privação das relações recíprocas desde cedo na vida. Conviver com o autismo é abdicar de uma só forma de ver o mundo – aquela que nos foi oportunizada desde a infância. É pensar de formas múltiplas e alternativas sem, contudo, perder o compromisso com a ciência (e a consciência!) – com a ética. 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.

Portanto, o desafio está lançado. Compreender a criança com autismo requer a nossa imersão na concreticidade da convivência com ela, face a face,

dia a dia, em um desprendimento das amarras dos métodos tradicionais, para, em relação, encontrar os meios de auxiliá-la em seu processo de aprendizado e desenvolvimento. Desse ponto de vista, o capítulo a seguir pode trazer luz à nossa compreensão sobre esse indivíduo que nos instiga a conhecê-lo em seu modo de ser e estar no mundo.

A mediação pedagógica do professor/brinquedista no desenvolvimento da criança com autismo

Primeiro, como acontece com qualquer criança, não existem duas crianças autistas que sejam idênticas. O que dá certo com uma pode não funcionar com outra (GRANDIN; SCARIANO, 2012, p. 142).

Este capítulo tem como objetivo descrever e analisar as mediações pedagógicas construídas e realizadas pela professora/brinquedista em sua relação com Maicon, durante o processo de intervenção. Nosso esforço foi para desvelar as estratégias mobilizadas pela professora durante as intervenções, na tentativa de alargar as possibilidades de participação da criança com autismo em situações de brincadeiras. Para tanto, faz-se necessário, antes de tudo, apresentar o contexto/cenário onde o processo de intervenção ocorreu.

O contexto/cenário onde as crianças são acolhidas em sua diversidade/diferenças para a realização da prática educativa

De acordo com Cunha (2001, p. 13), “A brinquedoteca é um espaço criado para favorecer a brincadeira, onde as crianças [e os adultos] vão para brincar livremente, com todo o estímulo à manifestação de suas potencialidades e necessidades lúdicas”. Em várias partes do mundo, existem brinquedotecas funcionando de diversas maneiras. Algumas servem para empréstimo de brinquedos e jogos; outras têm como objetivo maior o atendimento às crianças com deficiência e a seus pais, para que eles possam brincar com elas de forma estimuladora; e algumas funcionam em universidades, tendo por objetivo, além do atendimento infantil, o desenvolvimento de pesquisas, a formação de recursos humanos e a prestação de serviços à comunidade.

O contexto deste estudo se passa em uma brinquedoteca universitária. Sendo assim, entendemos que a brinquedoteca, como parte do processo de formação, alia estudos teóricos e práticos para o trabalho pedagógico com o brincar, ampliando, portanto, as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento da criança e promovendo a pesquisa e extensão nos seguintes termos, segundo Roeder (2008, p. 2429):

Quanto ao ensino, oportunizar processo de aprendizagem consistente, crítico e reflexivo, através do estudo de teorias e conceitos, capaz de fornecer os aportes teóricos e práticos para o desenvolvimento das capacidades intelectuais do acadêmico, direcionando-o ao planejamento das diferentes ações da prática educativa que envolvam o brincar para aprender. Quanto à pesquisa, fomentar o desenvolvimento de projetos de estudos e pesquisas com vistas à compreensão da atuação científica do educador no desenvolvimento de metodologias lúdicas adequadas às necessidades educativas atuais. Quanto à extensão, atender ao princípio de responsabilidade social através da participação na comunidade de programas solidários, cursos, seminários, oficinas palestras, simpósios, entre outras atividades de cunho acadêmico-científico-cultural que visem à disseminação da cultura lúdica do brincar para aprender.

Nesse sentido, a brinquedoteca a qual nos referimos alia os trabalhos de ensino, pesquisa e extensão. No âmbito do ensino, ao se constituir como campo de estágio para as disciplinas do Curso de Educação Física – “Estágio Supervisionado em Educação Física e Lazer” (bacharelado); “Atividade Interativa de Formação: Experiência de Ensino em Temáticas Transversais” e “Oficina de Docência em Práticas Corporais Inclusivas” (licenciatura) – e também de produção de material didático para a disciplina “Educação Física, Adaptação e Inclusão” (licenciatura e bacharelado). No âmbito da pesquisa, podemos citar o desenvolvimento deste estudo, projetos de Iniciação Científica e trabalhos de Conclusão de Curso. No âmbito da extensão, citamos o projeto que deu origem à brinquedoteca – “Brinquedoteca: aprender brincando”, cujos objetivos implicam o atendimento socioeducacional de crianças com e sem deficiência/autismo.

Conforme ressalta Cunha (2010, p. 36-37), a brinquedoteca como “[...] um ambiente para estimular a criatividade deve ser preparada de forma criativa, com espaços que incentivem a brincadeira de ‘faz de conta’, a socialização e a vontade de inventar [...]”. É composta por uma grande variedade de brinquedos e materiais lúdicos, com os quais a criança pode brincar livremente e/ou a partir de atividades lúdicas, intencionalmente planejadas e dirigidas por adultos, tais como: brincadeiras tradicionais, oficinas, sessões de vídeo, contação de histórias, teatro infantil etc. (CHICON, 2013).

Na brinquedoteca, encontramos condições para estimular o brincar de crianças com e sem deficiência/autismo, em um ambiente agradável, organizado com diferentes cantinhos temáticos – escolinha, fantasia, casinha, carrinhos, música, jogos etc. –, podendo dedicar espaços à leitura ou a contar histórias; ao planejamento de “inventos” e às suas construções; ao teatro; à música e às artes plásticas, como podemos observar na Figura 1. Além de um ambiente colorido, decorado com móveis pendurados no teto, paredes com ornamentos relacionados com o mundo infantil, pintura no piso de madeira imitando uma floresta, o espaço da brinquedoteca possui uma diversidade de brinquedos (carrinhos, bonecas, utensílios domésticos, patinete, bolas, brinquedos recicláveis, instrumentos musicais etc.) capazes de proporcionar à criança a oportunidade de explorar o ato de brincar de diferentes formas, de interagir não só com os objetos lúdicos, mas também com os adultos, com outras crianças e consigo mesma. Segundo Cunha (2001), a brinquedoteca pode existir sem brinquedos, desde que sejam proporcionados estímulos às atividades lúdicas.

Figura 1 - Brinquedoteca universitária



Fonte: Arquivo de dados do Laboratório de Educação Física Adaptada (Laefa).

Na brinquedoteca, as crianças brincam de diferentes formas que correspondem à sua faixa etária e ao seu desenvolvimento cognitivo, psicomotor, psicossocial e afetivo-emocional. Elas brincam sozinhas, de faz de conta, com outras crianças ou com adultos, em grupo, correndo, saltando, jogando bola, experimentando e desenvolvendo habilidades, inventando, aprendendo, jogando e competindo. Todas as formas de brincar são importantes e necessárias para que a criança conheça coisas novas e adquira conhecimentos em diferentes dimensões – biológica, psicológica e social.

Para que uma brinquedoteca funcione, é fundamental a existência de estímulos às atividades lúdicas. Portanto, a presença de pessoas, denominadas de brinquedistas, que estimulem e promovam as brincadeiras, subsidiem as manifestações de suas potencialidades e sirvam de parceiros para as suas brincadeiras, torna-se, indubitavelmente, necessária. Essas pessoas, consideradas educadoras, precisam ser formadas para tais funções a fim de desempenhá-las de forma adequada, porque seu papel não é só brincar com a criança, mas, acima de tudo, deixá-la brincar sem interferências invasivas

que poderão provocar a paralisação do brincar. Para Cunha (2010, p. 27), “O verdadeiro educador não violenta a criança com suas expectativas para ela, pois se preocupa em não destruir seu interesse pela atividade”.

O professor/brinquedista tem o papel de acompanhar a criança em sua brincadeira. Para tanto, deve estar ciente de que a brincadeira infantil constitui uma situação social na qual, ao mesmo tempo em que há reapresentação e explorações de diversas situações sociais, há formas de relacionamento interpessoal das crianças ou, eventualmente, entre elas e um adulto, formas essas que também se sujeitam a modelos, a regulações e nas quais também está presente a afetividade: desejos, satisfações, frustrações, alegria, dor (CHICON, 2013; CUNHA, 2001).

O processo de intervenção ocorre com a participação de professores e estagiários do Curso de Educação Física. Os estagiários, no decorrer das intervenções, têm a oportunidade de realizar o acompanhamento individualizado com as crianças com autismo e síndrome de Down, assim como de ser responsáveis por ministrar a aula para o grupo (criando planos de aula, executando-os e avaliando os resultados da intervenção). Dessa forma, esses acadêmicos podem desenvolver habilidades tanto em gestão de aulas como em acompanhamento e inclusão de crianças com deficiência.

O ambiente da brinquedoteca, da forma como ele foi sistematizado, aponta para um contexto inclusivo, quando propõe o brincar de uma forma intencional e planejada, contribuindo para o desenvolvimento de todas as crianças. As ações desenvolvidas promovem a interação de crianças com e sem deficiência/autismo no mesmo espaço/tempo, participando da mesma proposta pedagógica, tendo os jogos, brinquedos e brincadeiras como conteúdo de ensino/tema da cultura corporal de movimento.

Além disso, para atender às especificidades dos alunos com deficiência, principalmente, os casos de crianças com autismo, que apresentam como característica a dificuldade de interação, são designados professores/brinquedistas para acompanhá-las individualmente no decorrer da intervenção, de modo a atendê-las em suas necessidades educacionais, trabalhando com o propósito de mantê-las o maior tempo possível no grupo e, quando isso não ocorre, proporcionando-lhes os estímulos que vão ao encontro da proposta pedagógica da aula, respeitando às diferenças, modos de ser e de aprender de cada uma, beneficiando a todas.

Dessa forma, como salientam Chicon *et al.* (2016, p. 281), em seus estudos sobre o aprendizado de crianças com e sem deficiência no contexto inclusivo de uma brinquedoteca universitária,

[...] o ambiente da brinquedoteca, que é rico em estímulos materiais (brinquedos), será rico também em sua diversidade, potencializando práticas inclusivas, mediadas por princípios como: a aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, a convivência dentro da diversidade humana e a aprendizagem por meio da cooperação.

Percebemos, nessa organização física da brinquedoteca, a possibilidade de contribuir para o desenvolvimento da criança com autismo, pois o brincar acontece de forma mais livre, porém com um objetivo prévio proposto pelo professor/brinquedista no intuito de ensinar ou desenvolver determinadas habilidades. Ao organizar o meio e o brincar da criança, o professor interfere nos processos de desenvolvimento dos interesses infantis e age sobre eles (VIGOTSKI, 2010). Em um ambiente lúdico, a criança torna-se mais colaborativa, mais relaxada e alegre, tornando o relacionamento com o outro mais espontâneo, possibilitando, assim, uma melhor atuação do professor/brinquedista no que diz respeito a ampliar as possibilidades de interação das crianças com deficiência com outras crianças e adultos e com os brinquedos e brincadeiras.

Organização didático-pedagógica das sessões lúdicas

As sessões de intervenção lúdicas na brinquedoteca e em outros espaços da Universidade, como a sala de judô, o playground do Centro de Educação Infantil (CEI), o pátio externo e outros, que funcionavam como uma extensão da brinquedoteca, ocorriam todas as quintas-feiras, das 14 às 15 horas, da seguinte forma: os professores/brinquedistas recebiam as crianças, organizando-as em uma roda de conversa (ritos de entrada) para iniciar um diálogo, onde eram lembrados fatos e acontecimentos da aula anterior, e organizar as ações subsequentes.

Na segunda parte da aula, era desenvolvida a atividade direcionada, acompanhando um cronograma previamente planejado para o grupo durante o semestre, com temas versando sobre contos da literatura infantil (Peter Pan,

por exemplo) e contos do folclore brasileiro (Bumba meu boi, por exemplo). É importante destacar que, com o intuito de sensibilizar e chamar as crianças não deficientes a 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 esse momento inicial, as crianças eram incentivadas a explorar os brinquedos presentes que eram organizados em cantinhos temáticos na brinquedoteca de forma espontânea, a partir de seu próprio interesse e da escolha e iniciativa de brincar delas, devendo os professores/brinquedistas ficarem atentos, observando o modo de elas interagirem nas brincadeiras. Quando isso não ocorresse, provocar essa situação, favorecendo o brincar. Próximo ao término do atendimento, as crianças eram estimuladas a organizar a brinquedoteca e novamente chamadas a se posicionarem na roda de conversa (ritos de saída), para avaliar o realizado. As crianças com deficiência que, em seu estágio de desenvolvimento, apresentavam resistência a participar das atividades coletivas, eram conduzidas e acompanhadas na realização de atividades de seu interesse pelos brinquedistas, norteados por um plano de ensino individualizado (PEI)¹.

Na sequência, a equipe de trabalho (dois professores doutores, uma mes-tranda, uma professora de Educação Física, uma psicóloga e os estagiários do Curso de Educação Física) se reunia, das 15 às 16 horas, para grupo de estudo com o tema: Jogo, mediação pedagógica e inclusão; das 16 às 17 horas, para avaliação e planejamento das aulas. Nas tardes de terça-feira, das 14 às 17 horas, a equipe de trabalho se reunia para estudo, avaliação e acompanhamento do processo de ensino e de aprendizagem.

Os participantes do estudo

No contexto de investigação, encontramos 17 crianças de ambos os sexos, com idades de três a seis anos – dez de um Centro de Educação Infantil (CEI) com desenvolvimento típico, seis com autismo e uma com síndrome

1. 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 Down, oriundas da comunidade de Vitória/ES. Esses alunos foram acompanhados por 13 estagiários do Curso de Educação Física e uma psicóloga, que atuaram como professores/brinquedistas² estimulando a brincadeira das crianças, 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 na forma de vídeos.

Durante o atendimento, os professores/brinquedistas assumiam funções diferenciadas: conduzir a aula, acompanhar as crianças com deficiência e registrar as aulas por meio de filmagens e fotografias, sempre orientados e supervisionados pelos coordenadores do projeto de extensão (dois professores doutores).

Sujeitos foco do estudo

Cabe registrar que, para os fins deste estudo e delimitação da investigação, imergimos no conteúdo das 24 aulas registradas em vídeos e elegemos, dentre os participantes, como sujeitos foco, uma professora/brinquedista e uma das crianças com diagnóstico de autismo.

A professora/brinquedista destacada como sujeito foco, neste estudo, cursava o terceiro período no curso de Educação Física e já tinha uma experiência familiar no trato com um sobrinho que apresentava o diagnóstico de autismo. Na brinquedoteca, foi designada para atuar no acompanhamento de uma criança de três anos, do sexo masculino, com diagnóstico de autismo, não verbal, com dificuldades na comunicação e na interação com os colegas, apresentando restrição de interesses por objetos/brinquedos e atividades, ficando boa parte do tempo da aula correndo em círculo, com movimentos estereotipados de balanceio de cabeça e mãos. O desafio do mediador frente a uma criança com essas características é grande e aguçou o nosso interesse em desvelar quais ações/estratégias seriam utilizadas pela professora/brinquedista

2. Todos que atuavam na proposta pedagógica desenvolvida no momento de intervenção na brinquedoteca e em outros espaços lúdicos da pesquisa eram denominados professores/brinquedistas. Ou seja, aqueles que estimulavam a brincadeira infantil (CUNHA, 2001). Neste estudo, o termo professor/brinquedista será utilizado para identificar o responsável pelo atendimento da criança com autismo, sujeito foco do estudo. Durante as intervenções, havia um rodízio de estagiários e professores que atuavam com as crianças.

para propiciar a inserção, a permanência e o aprendizado dessa criança, na proposta pedagógica desenvolvida.

Compreendendo Maicon³ em sua história de vida, características e peculiaridades

Maicon é um menino com diagnóstico de autismo, que trouxe muitos desafios para toda a equipe da brinquedoteca. É uma criança alegre, que gosta de sentir o vento no rosto. Comunica-se pegando na mão do adulto e tem prazer em explorar ambientes externos. Chegou à brinquedoteca com menos de três anos de idade, demonstrando muito apego a rotinas e só se relacionando com adultos por meio de um intenso movimento de mediação pedagógica.

Primeiro filho de um jovem casal, nasceu em dezembro de 2012 e foi diagnosticado com autismo com aproximadamente um ano e nove meses. Seus pais, ainda hoje, estão tentando compreender seu diagnóstico, pois, assim como ocorre na maioria das famílias, Maicon foi um filho muito esperado. Segundo relato do pai, a gestação de Maicon seguia tranquila até o oitavo mês, quando o médico constatou um problema cardíaco durante o exame de ultrassonografia, o que deixou os pais bem assustados:

[...] entre o oitavo mês foi que a gente tomou um susto, levou um baque, porque o médico fazendo a última ultrassonografia dele constatou que ele tinha um problema cardíaco. Aí a gente ficou meio sem chão [...] (Entrevista, 12-5-2016).

Mesmo diante do quadro cardíaco do bebê, a gestação seguiu até o nono mês, quando Maicon nasceu cercado de muitos cuidados. Logo após o seu nascimento, a família se mudou para o sítio dos avós maternos de Maicon em outra cidade, distante da capital, Vitória/ES, onde moravam. Enquanto aguardavam a cirurgia, Maicon seguia se desenvolvendo: sentou aos sete meses, andou com um ano e três meses e seus pais aguardavam ansiosos para ouvir suas primeiras palavras, o que ainda não havia acontecido. Sua cirurgia cardíaca

3. Nome fictício dado à criança com autismo, foco do estudo, com o objetivo de manter oculta a sua identidade.

ocorreu quando ele completou um ano e seis meses de idade, chegando a permanecer na unidade de terapia intensiva infantil (Utin) por 11 dias.

Com a rotina da família modificada, eles começaram a observar alguns comportamentos de Maicon, por exemplo, o sono mais agitado, chegando a acordar várias vezes à noite, gritando e demonstrando irritabilidade. Como primeiro neto, Maicon sempre foi o xodó da família e, segundo o pai, o fato de eles morarem em um local onde não havia crianças era a justificativa que encontravam para algumas características que Maicon apresentava, como a ausência da linguagem verbal, o comportamento solitário, a dificuldade de interação com os outros e com os objetos, o balançar da cabeça e os movimentos estereotipados. Para a mãe, essa era uma atitude normal de quem não compartilhava da experiência de se relacionar com outras pessoas:

[...] ele não teve contato com outras crianças, então isso aí eu acho que a gente ficou meio imperceptível. Acho que essa atitude do Maicon de ficar balançando a cabeça, não falar, não ter contato com outras pessoas era proveniente disso aí, do meio (ENTREVISTA, 7-7-2016).

Buscando melhorar o comportamento de Maicon, os pais passaram a sair mais de casa, fazer visitas constantes a outros membros da família, ir a parques públicos onde havia outras crianças, mas logo perceberam que Maicon não interagia e não fazia contato visual com outras pessoas:

[...] a gente tentava de alguma forma quando, no final de semana, vinha pra Vitória, pra casa da minha sogra ou ficava na casa dos meus pais, em Vila Velha, levar ele no parque para ter mais contato com crianças, vê se ele interagia e a gente foi percebendo que ele não interagia, que ele não tinha aquele contato visual como as outras crianças [...] (ENTREVISTA, 7-7-2016).

Os parentes mais próximos começaram a desconfiar do comportamento estranho de Maicon e passaram a alertar os pais para que procurassem ajuda profissional. Decidiram, então, procurar uma neurologista, quando Maicon tinha um ano e nove meses. A especialista, mesmo ainda não tendo certeza do

diagnóstico de autismo, encaminhou-o para um psicólogo, um fonoaudiólogo e sugeriu que ele frequentasse um Centro de Educação Infantil (CEI), tendo em vista que a família relatava o pouco contato com outras crianças. Essas orientações foram seguidas pela família. No início do tratamento, Maicon fez uso de Risperidona⁴ por quatro meses. Ao completar dois anos e três meses, o diagnóstico de Maicon foi confirmado. A família resolveu se mudar para Vitória e matriculá-lo em uma creche particular em tempo integral.

No segundo semestre do ano de 2015, Maicon deixou de ser filho único, nascendo um irmãozinho que, segundo relato da mãe, foi bem recebido por ele. Nessa mesma época, a família descobriu uma alergia intestinal que fez com que Maicon tivesse restrições alimentares a glúten, lactose e grãos (soja, feijão, ervilha etc.). Fez acompanhamento com um médico nutrólogo, passando a fazer uso apenas de medicamentos fitoterápicos.

Apesar de vários estudos em relação à inclusão da criança com autismo, e das várias leis que garantem o acesso delas à rede regular de ensino, nota-se que há uma complexidade nas ações necessárias para atender às particularidades desses alunos na escola regular. Portanto, acreditamos que, ao analisar a ação mediadora do professor/brinquedista no processo de ensino e de aprendizagem de Maicon no contexto da brinquedoteca, encontraremos pistas que podem contribuir para a ação do professor na escola, frente ao desafio de ter a presença de um aluno com autismo em sua turma.

Nessa direção, a partir da análise dos dados relativos ao trabalho pedagógico desenvolvido pela professora/brinquedista com Maicon, durante o período de março a novembro de 2016, foi possível identificar, em sua ação mediadora, dois importantes movimentos que demarcam saltos qualitativos no aprendizado e desenvolvimento da criança que, por suas características, foram denominados: a) movimento de adaptação, compreendendo os modos de ser e estar de Maicon; e b) movimento de aproximação, ampliando a participação de Maicon no contexto da brincadeira.

4. Risperidona é um medicamento usado para tratar as assim chamadas psicoses (por exemplo, esquizofrenia). Isso significa que ele tem um efeito favorável sobre certo número de transtornos relacionados com o pensamento, as emoções e/ou as atividades, tais como: confusão, alucinações, distúrbios da percepção etc. (Para maiores informações: http://www.anvisa.gov.br/datavisa/fila_bula).

Parece-nos oportuno ressaltar o surgimento desse processo, o qual é possível que também esteja presente em outros grupos que vivenciem experiências semelhantes.

Movimento de adaptação: compreendendo os modos de ser e estar de Maicon na brinquedoteca

Esse movimento foi marcado pela análise das possibilidades e formas de mediação desenvolvidas pela professora/brinquedista na relação com Maicon, nas oito primeiras aulas, durante o processo de intervenção realizado no ano de 2016, visando à sua adaptação ao ambiente lúdico e à convivência com adultos e colegas da turma.

Antes de tudo, é necessário apresentar, em linhas gerais, o comportamento de Maicon ao iniciar seu atendimento na brinquedoteca.

O trabalho realizado com as crianças, com e sem autismo, tinha uma rotina que iniciava sempre com uma conversa inicial no centro da brinquedoteca ou em outros espaços lúdicos de intervenção (sala de judô, playground do CEI, entre outros), que acontecia quase exclusivamente com as crianças sem deficiência, a criança com síndrome de Down e uma das cinco crianças com autismo que, por suas características individuais, interagia com o grupo (mesmo assim, eram acompanhadas por um brinquedista para auxiliá-las em suas necessidades educacionais). Paralelamente e ao mesmo tempo, as outras quatro crianças com autismo, que, por suas singularidades, resistiam a se posicionar no grupo, pelo seu grau de comprometimento, eram recebidas por professores brinquedistas que as acompanhavam de forma individualizada, buscando orientá-las a partir do seu interesse, sempre procurando sensibilizá-las a compartilhar as atividades com o grupo.

Maicon chegava normalmente acompanhado do pai e/ou da mãe, que algumas vezes também trazia o irmão de apenas seis meses. Não participava da roda de conversa nem das demais atividades coletivas, permanecendo a maior parte do tempo da aula correndo em círculos no centro da brinquedoteca e/ou subindo e descendo uma pequena escada com corrimão, localizada em um dos cantos da sala. Fazia movimentos de balançar a cabeça e os braços. Quando muito, dirigia-se a um painel de acrílico transparente, localizado próximo à porta,

decorado com figuras coloridas de plantas e animais, onde parecia ficar observando as imagens, sem reação aparente. Olhava os ventiladores rodando e voltava a circular, só parando por alguns minutos quando um adulto se aproximava e tentava direcionar sua atenção para outros objetos e espaços da brinquedoteca.

Enquanto as demais crianças manifestavam sua participação durante as diferentes rotinas da aula, Maicon corria em círculos e não emitia mais do que um som bem baixinho – quase um balbucio, impossível de ser identificado como palavras. Os tempos e os espaços da aula pareciam não fazer sentido para ele, que se mostrava alheio a tudo que acontecia – introspectivo em si mesmo. Em situações de conflitos ou quando era contrariado, reagia com choro e afastava-se do adulto, ignorando todas as suas solicitações. Nas três primeiras aulas, após uns 30 minutos de seu início, Maicon se dirigia chorando em direção à porta da brinquedoteca, indicando o desejo de deixar o espaço. Ele era atendido pela brinquedista em sua solicitação. Ela o acompanhava no espaço externo à brinquedoteca com a presença dos pais, até a sua recuperação e retorno ao espaço da brinquedoteca, quando voltava a correr em círculos.

A interação de Maicon com os adultos se limitava aos momentos em que ele necessitava de ajuda para algo que queria muito ou quando sentia medo. Nesse período inicial de Maicon na brinquedoteca, não foram observadas situações em que olhava nos olhos do adulto e, ao ser chamado pelo nome, raramente voltava-se para quem o chamou.

Uma vez que estamos familiarizados com o comportamento comum a Maicon na brinquedoteca, podemos iniciar a narrativa do processo pedagógico desenvolvido com ele.

A chegada de Maicon à brinquedoteca configurou-se para nós em momentos de tensão e expectativa. Durante aproximadamente dois meses, a equipe de trabalho e, principalmente, a brinquedista buscou desenvolver ações que pudessem contribuir para a adaptação de Maicon ao contexto da brinquedoteca. Sabemos que, para uma criança diagnosticada com autismo, as relações sociais e afetivas necessitam ser ressignificadas pelo outro por via da mediação. Assim, a professora/brinquedista, inicialmente, buscava interagir com ele por meio de situações lúdicas comuns às crianças daquela faixa etária, na tentativa de que ele apresentasse respostas imediatas, mas não houve sucesso. A situação exigia paciência, cuidado, observação, conversa com os familiares, constituição de vínculo, ensaios, avaliação e planejamento, no sentido de, na

relação, encontrar os meios para alargar as possibilidades da criança de sentir, pensar e agir no mundo.

Desse modo, o episódio a seguir é revelador das manifestações de Maicon em seu primeiro encontro com o contexto da brinquedoteca e das atitudes da professora brinquedista frente a esses comportamentos.

Maicon é recebido no corredor e encaminhado à sala da brinquedoteca por duas professoras/brinquedistas que, juntas, apresentaram ele a turma e os diferentes cantinhos temáticos da brinquedoteca, observando se ele manifestava interesse por algum brinquedo específico. Notaram que ele se mostrou indiferente aos colegas e aos brinquedos da sala, inclusive aqueles ofertados pelas brinquedistas de forma intencional, como um bichinho de pelúcia, um carrinho, um objeto sonoro, entre outros, apenas fixando seu olhar nos movimentos giratórios da hélice do ventilador por alguns instantes. Ao perceber o interesse de Maicon por objetos que giram, a mediadora apresentou-lhe um brinquedo que possuía sua base redonda e colorida, com uma haste na ponta. Ao ser colocado no chão e pressionada a haste, produzia um movimento giratório como o de um pião. Ela esperava que isso pudesse afetá-lo, mas foi em vão. Ele apenas segurou e arrastou o objeto por um instante, sem sequer olhar pra ele, já dando indicativos de sua tensão em relação ao contexto, ao morder com insistência a barra da camiseta que estava vestindo, iniciando atitude de choro. Em seguida, largou o brinquedo e começou a correr chorando em direção à porta, expressando movimento de estereotipia com as mãos, demonstrando seu incômodo naquele momento. Paralelo a essa conduta com Maicon, as outras crianças da turma exploravam os brinquedos da sala com muito entusiasmo, inclusive as outras crianças com autismo (Gravação em vídeo: 17/03/2016).

Ao analisar a cena, recordamos o sentimento de medo descrito por Temple Grandin⁵, quando escreveu sobre os primeiros tempos dela na escola:

5. Temple Grandin foi diagnosticada com autismo na infância. Hoje, é adulta, engenheira, bióloga e autora de livros que falam sobre o autismo.

Quando completei cinco anos, entrei para o jardim de infância, o que me produziu emoções contraditórias. Minha mãe disse que a escola ia ser muito divertida, que seria bom conhecer outras crianças, aprender coisas novas. Achei que podia ser boa ideia, mas fiquei com medo. Novos lugares me deixavam perturbada, e eu era alheia à vida social (GRANDIN; SCARIANO, 2012, p. 34).

Esse era um momento importante na experiência social de Maicon, um ambiente novo, com novas rotinas e outras/novas atividades. Tanta novidade surgia como um desafio não só para ele, como também para a professora/brinquedista que necessitava, naquele momento, interpretar e conduzir as ações e reações de Maicon diante das situações que lhe provocavam estranhamento. Nesse momento, as mediações que tinham por objetivo conduzir Maicon nas diferentes situações da brinquedoteca convergiam para o cuidar, dar-lhe atenção, compreender o seu modo de ser e estar. Segundo Wallon (1995), as ações de cuidado do professor com a criança fazem parte do processo de constituição do sujeito, que envolve a afetividade, os gestos e as diferentes ações que possibilitam o seu desenvolvimento.

Para Orrú (2009), o autista, como um indivíduo único, é exclusivo como pessoa e apresenta características que são próprias da síndrome. Assim, suas manifestações comportamentais diferenciam-se segundo seu histórico social, afetando-o inclusive na linguagem, como é o caso de Maicon. Contudo, entendendo que a linguagem não deve ser concebida apenas como ato verbal e que todas as suas formas de manifestações devem ser respeitadas como modo de estabelecer a comunicação, percebemos que, no caso de Maicon, sua comunicação é perpassada por gestos e expressões como o choro, o que implica ao professor a mobilização de esforços para interpretar suas reais necessidades e desejos.

Enquanto as outras crianças, com e sem autismo, interagiam entre si e com seus mediadores, cada um em suas particularidades, a professora/brinquedista se limitava a acompanhar Maicon em seus giros pela sala, tentando compreender seu choro e suas manifestações corporais, buscando meios de proporcionar a ele uma participação mais ativa diante das brincadeiras e do grupo.

Na descrição do trecho a seguir, narramos a ação mediadora da professora/brinquedista na busca de encontrar os meios de tirar Maicon do

momento psicológico estressante em que ele se encontrava, em seus primeiros movimentos no contexto da brinquedoteca:

A primeira ação da professora/brinquedista, em função da crise de choro de Maicon e corrida em direção à porta, foi no sentido de retirar sua camiseta. Estava muito calor na sala, mesmo com os ventiladores ligados, e ela relacionou o choro com a insatisfação com o calor, mas não era isso. Voltou a lhe oferecer brinquedos e brincadeiras com o objetivo de despertar seu interesse e, desse modo, acalmá-lo, mas também não resolveu. A professora/brinquedista então, percebendo que Maicon estava incomodado com o ambiente resolveu sair da sala com ele para o pátio externo (como nos revela a Figura 2). Ao deixar a sala, convidou a mãe, que o aguardava do lado de fora, para realizar um passeio com Maicon pelos corredores e pela área externa do Centro de Educação Física por aproximadamente dez minutos. Durante a caminhada, a brinquedista procurava estabelecer com ele um contato verbal, mostrando-lhe árvores, formigas, aviões que passavam no local e até cantando cantigas de rodas, na tentativa de acalmá-lo e conseguiu. Ao recuperar o estado de equilíbrio de Maicon, nova tentativa de inserção dele ao contexto da brinquedoteca foi realizada. Desta vez, a brinquedista convida a mãe para entrar com ele no ambiente, buscando manter sua estabilidade emocional naquele momento. Ao entrar na brinquedoteca, ele inicia o movimento de correr em círculo, demarcando um pequeno espaço para essa ação e demonstrando satisfação, sendo observado pela professora/brinquedista. Permaneceu assim, por alguns minutos, até o final da aula (Gravação em vídeo: 17/03/2016).

Figura 2 - Maicon na área externa à brinquedoteca



Fonte: Banco de dados do Laefa.

Ao demonstrar sensibilidade em compreender o choro, a inquietação e a vontade de Maicon em sair daquele ambiente; ao conduzi-lo a outros espaços – convidando, inclusive, a mãe para esse momento – a professora/brinquedista, ao mesmo tempo em que se aproximava de Maicon, também iniciava uma tentativa de mediar e organizar a atividade socioafetiva e cognitiva dessa criança para que ela tivesse acesso a outros instrumentos e meios culturais. Era necessário, por meio da mediação pedagógica, dar tempo a Maicon e mostrar-se disponível em compreender suas necessidades naquele momento, para assim conhecer a real possibilidade de atuação com ele nos diferentes espaços da brinquedoteca e em outros locais da universidade.

Outro desafio encontrado pela professora/brinquedista foi a resistência de Maicon ao brinquedo e à brincadeira. Esse comportamento é relatado por Oliveira, Victor e Chicon (2016) como uma característica da criança com autismo que, quando agravada pela ausência da linguagem verbal, pode apresentar desinteresse por brinquedos e brincadeiras. Quando muito, pode até tocar o brinquedo, mas logo o descarta por desinteresse. Nas palavras dos autores:

Sem o apoio da linguagem verbal, a imaginação tende a apresentar-se de forma empobrecida. Diante da oferta de brinquedos e situações lúdicas, a criança costuma andar pelo espaço, tocar ou pegar objetos, mas descartá-los logo em seguida, a não ser que seja algo que lhe chame muito a atenção [...] (OLIVEIRA; VICTOR; CHICON, 2016, p. 77).

A professora/brinquedista demonstrava conhecer alguns comportamentos apresentados por crianças com o diagnóstico de autismo e não deixou de ofertar a Maicon os brinquedos, tentando chamar a sua atenção. Porém, todo esse processo de recusa, de choro e de inquietação acabou por gerar uma tensão entre o desejo da professora de fazer com que a criança permanecesse no ambiente, por mais lúdico e interessante que esse ambiente pudesse parecer, e suas reais possibilidades de realização. A decisão da professora em retirar Maicon da brinquedoteca, passear com ele pelos arredores do Centro de Educação Física, para depois iniciar nova tentativa de inserção na sala da brinquedoteca, mostrou eficácia, por refazer de forma cuidadosa todo o caminho que o levou àquela nova experiência cultural.

Quando uma mudança acontece ou quando uma nova rotina é inserida na vida diária da criança com autismo, ela tende a apresentar comportamentos inadequados, crises de choro e estereotípias, resultado da ansiedade causada pelo novo acontecimento. A antecipação e/ou ressignificação dessa nova rotina, como fez a professora/brinquedista após acalmar Maicon, levando-o de volta à brinquedoteca, faz com que a criança se sinta mais segura.

O fato de a professora ter atendido o desejo de Maicon de sair da sala e de ele não ter participado do momento em que as outras crianças exploravam os diferentes cantinhos temáticos da brinquedoteca não significa que a mediação não tenha ocorrido de forma efetiva, muito pelo contrário. Como afirma Martins (2009, p. 85), “[...] o processo de significar, de atribuir sentido às ações, brincadeiras e objetos, para a criança com autismo, propicia o surgimento de modos diferenciados, em sua relação com o outro”.

Assim, a partir do momento em que a professora/brinquedista passou a atribuir sentido às sucessivas aproximações de Maicon no ambiente da brinquedoteca, com toda sua configuração aqui já apresentada, ela estabeleceu recursos para assegurar a significação da ação de Maicon para ele próprio, contribuindo para a constituição de suas funções psicológicas superiores.

O reconhecimento das possibilidades e limitações de Maicon em agir sobre o meio e a significação dada pelo mediador às suas ações remete-nos ao pensamento de Vigotski (2010, p. 64): “[...] o processo de educação deve basear-se na atividade pessoal do aluno e toda a arte do educador deve consistir [...] em orientar e regular essa atividade”.

No decorrer das aulas, as crises de choro de Maicon e o desejo de deixar a sala foram diminuindo e seu tempo de permanência aumentando gradativamente, no entanto ele continuava se mostrando indiferente às pessoas, correndo em círculos e balançando a cabeça, conforme a descrição a seguir:

Maicon chega à brinquedoteca acompanhado da mãe. A professora/brinquedista, ao recebê-lo, demonstra um gesto de carinho com ele, dando-lhe um abraço e as boas-vindas. Ele ainda não retribui o abraço, ficando imóvel enquanto ela sorri. Em seguida, ela retira suas sandálias, procedimento comum a todas as crianças que chegam à brinquedoteca. Maicon logo identifica o ventilador e passa a olhar em direção à hélice. A professora, então, chama a sua atenção, redirecionando-a para o minitrampolim, mas ele se recusa a pular e se apoia na professora para descer rapidamente do brinquedo, passando a correr pela sala. A aula tinha como objetivo que as crianças, com e sem autismo, explorassem momentos de brincadeiras, utilizando os cantinhos temáticos da brinquedoteca. Os professores/brinquedistas interagem com as demais crianças, incentivando-as ao ato de brincar. Maicon não brincava com os colegas, nem com os brinquedos disponíveis. Realizava seus movimentos de circular pelo canto da sala, andar de um lado para outro, balançar as mãos e olhar para os ventiladores. Outras crianças circulavam por aquele ambiente, explorando o espaço e os brinquedos, mas Maicon, ao passar correndo por elas, desviava-se como quem se desvia de um objeto ou de um obstáculo. Alguns colegas até esbarravam nele ou tocavam-no de forma involuntária, mas Maicon não esboçava qualquer reação. Parava de vez em quando, mordida sua camisa, manipulava os dedos de sua mão e logo começava a correr novamente (Gravação em vídeo: 24/03/2016).

O autismo é, sem dúvida, um dos transtornos mais indagados, uma vez que é rico em peculiaridades e características que exigem do professor a consciência de que: “Cada aluno com autismo é um ser único, com características próprias e por isso responde às intervenções de forma diferente, particular e no seu tempo, necessitando de um olhar individualizado do professor” (ME-NEZES, 2013, p. 6).

Por algumas vezes, durante esses episódios iniciais, notamos a resistência de Maicon quando a professora tentava se aproximar dele e propor uma brincadeira, por exemplo, pular no minitrampolim. A mediação da professora/brinquedista nesse momento tinha o objetivo de orientar as ações de Maicon, num fazer para/com ele, incentivando-o a explorar os objetos presentes naquele contexto. Havia um maior investimento por parte da professora em intervir nas situações em que Maicon se dispersava olhando os ventiladores ou correndo pela sala, mostrando-lhe outros atrativos daquele espaço.

Era necessário dar tempo a Maicon para que ele se adaptasse à rotina da brinquedoteca. Esse também é o papel do professor diante de um contexto adverso e muitas vezes contraditório: compreender as condições da criança, suas singularidades e seu comportamento. Ao entender essa relação estabelecida entre a professora/brinquedista e Maicon nesse momento inicial, começamos a enxergar um caminho que tornaria possível o diálogo corporal entre ela e a criança, desobstruindo, assim, a primeira porta de acesso ao processo de ensino e de aprendizagem.

Chiote (2013, p. 43) nos instiga a pensar estratégias para lidar com a criança com autismo, ao reconhecer que os procedimentos convencionais para estabelecer contato com ela, frequentemente, não funcionam, pois a criança com autismo apresenta peculiaridades que exigem do professor mediações que possam regular suas ações e possibilitar sua inserção no meio social de forma mais autônoma. Em seus estudos, a autora nos adverte que “[...] o desenvolvimento humano não pode ser visto como um percurso solitário”.

Dessa forma, entendemos que o PEI pode auxiliar o professor a desenvolver estratégias para promover a inclusão da criança com autismo nas aulas. Não como um material engessado, rígido, nem como um conjunto de informações sobre a criança, mas como um instrumento de avaliação e intervenção pedagógica, dinâmico e flexível, passível de revisões e adaptações que devem ajustar-se às necessidades de cada criança. O PEI, em sua

elaboração, vai definir as necessidades, prioridades, capacidades e metas, auxiliando ao professor a organizar o trabalho com a criança com autismo.

Após o término do atendimento, toda a equipe se reunia para fazer a avaliação e os planejamentos futuros. Esse era o momento em que todos podiam falar de suas angústias e expectativas na lida com sujeitos de características tão peculiares. Nesse lugar de planejamento coletivo, a professora/brinquedista podia realizar trocas de experiências e, principalmente, perceber que não estava sozinha no processo. O esforço de incluir uma criança com autismo era comum aos colegas que atuavam na brinquedoteca, inclusive com as crianças do CEI, o que, por outras razões, implicava desafios na própria condução da aula e, às vezes, com algumas crianças em específico. O importante é compreender que o trabalho é processual, aula a aula, de forma sistematizada e intencional, com planejamento de ensino individualizado e coletivo e reflexão crítica constante na/da/sobre a ação.

A respeito do trabalho colaborativo, concordamos com Oliveira *et al.* (2015, p. 30), ao afirmar que “[...] o trabalho colaborativo é fundamental, porque rompe as barreiras do isolamento e da solidão no trabalho docente e potencializa a prática pedagógica”.

Nesse processo, destacamos o papel importante do professor mediador no desenvolvimento da criança com autismo, à medida que ele é capaz, entre outras habilidades, de avaliar as necessidades, desejos e potencialidades dessas crianças. A avaliação das possibilidades de atuação com essa criança ultrapassa o nível de experiência que o profissional possui e requer uma postura observadora e reflexiva sobre as múltiplas facetas envolvidas nesse contexto de desenvolvimento do sujeito com autismo.

Ao analisar as possibilidades e formas de mediação possíveis na atuação com Maicon, destacamos um momento importante, em que a professora conta com a participação da família na aula, o que lhe possibilitou uma maior aproximação dela com Maicon em seu processo interativo.

Nesse dia, a aula foi na sala de judô, espaço utilizado como extensão da brinquedoteca. As crianças chegam e retiram o calçado para utilizar o espaço que é coberto com tatame. Vários objetos de ginásticas estão espalhados pela sala, entre eles: bambolês, colchonetes, minitrampolim etc. Maicon chega acompanhado do pai, no momento em que as crianças do

CEI já se encontram sentadas no centro da sala de judô para o início das atividades. A turma é convidada pela professora a dar as boas-vindas a ele. Indiferente ao grupo de alunos, Maicon passa a correr em círculos e balançar a cabeça, resistindo à aproximação da professora/brinquedista, que o observa durante uns dez minutos, deixando-o realizar sua experiência lúdica. O movimento de correr em círculos lhe proporciona prazer e o acalma. Se ele for deixado assim, realiza o movimento durante toda aula. Após esse tempo de espera e observação, a professora convida o pai a entrar no tatame e interagir com o filho. O pai, ajudado pela brinquedista, procura inserir Maicon na atividade desenvolvida pela turma, sem sucesso. Ele se mostra indiferente aos colegas e à atividade proposta. Mostra querer voltar a correr. O pai, incentivado pela brinquedista, toma-o pela mão numa ação física e o conduz até o minitrampolim que se encontra no canto da sala. Nesse aparelho, a professora/brinquedista observa que o pai segura as mãos de Maicon que, após realizar os primeiros saltos, se mostra entusiasmado pela atividade que, pelo seu sorriso no rosto, parece lhe proporcionar prazer e alegria. Diante dessa reação positiva de Maicon no uso desse aparelho/brinquedo, a professora gradualmente foi se aproximando e trocando de lugar com o pai, passando a auxiliar Maicon na realização dessa atividade. Ela percebe aí uma estratégia para sua ação mediadora de adaptação do menino no espaço e com os adultos e colegas (Gravação em vídeo: 13/04/2016).

O trabalho com crianças de qualquer tipo de deficiência, em especial com autismo, envolve estudo, compreensão dessa condição, planejamento, apoio, paciência, tolerância, persistência e crença no potencial humano. É um trabalho em longo prazo, com resultados discretos. Para que a criança com autismo se adapte ao novo ambiente, é necessário que ela compreenda a organização do contexto e que se sinta segura em permanecer ali.

Nesse processo de adaptação com Maicon, a equipe de trabalho contou com a colaboração de seus familiares, que auxiliavam a professora/brinquedista a conduzir Maicon para outros materiais/brinquedos no espaço de aula. A

participação da família foi importante para favorecer a construção de vínculos com a criança. Em especial no episódio descrito, Maicon começa a participar do ambiente e explorar o minitrampolim com a ajuda do pai.

Devemos reconhecer que, para a criança com autismo, a interação é uma das principais dificuldades encontradas na tríade dos sintomas e, para ela interagir com o outro e com o meio, a mediação tem papel imprescindível. A mediação do pai, ainda que de forma despretensiosa, favoreceu a inserção de Maicon naquele espaço e contribuiu para que a equipe pudesse repensar outras estratégias de atuação com ele.

Muitas vezes, as expectativas e projeções dos professores envolvidos com Maicon demandava retomar os percursos com ele, desde seu início na brinquedoteca, como um meio de refletir sobre os avanços e retrocessos dele em cada situação específica e, a partir disso, traçar novas estratégias. Diante do novo e da necessidade da ação educativa, o professor precisa apropriar-se do momento pedagógico que Meirieu (2002, p. 58) define como

[...] o instante em que o professor é levado pela exigência daquilo que diz, pelo rigor de seu pensamento e dos conteúdos que deve transmitir e em que, simultaneamente, percebe um aluno concreto, um aluno que lhe impõe um recuo que nada tem de renúncia.

É nesse momento que o professor precisa refletir sobre as possibilidades de atuar com a criança e de criar condições de fazer com que a aprendizagem aconteça. Assim, a estratégia de colocar os pais, temporariamente, no processo de intervenção com a criança, parece trazer resultados positivos no início da intervenção. Essa afirmação encontra eco nas palavras de Santos, Santos e Oliveira (2013, p. 46), ao enunciarem:

[...] os pais são os que mais compreendem seus filhos com [deficiência] e, por isso, é importante que haja a troca de informações com os professores para que estes descubram formas melhores de ajudar no desenvolvimento da criança.

A experiência de pular no minitrampolim segurando a mão de um adulto se repetiu outras vezes e, após alguns encontros, a presença dos pais já não era mais

tão necessária. A espontaneidade de Maicon, além de reconhecida, passou a ser estimulada, aproveitando seu interesse pelo brinquedo citado. Agora, ao chegar à brinquedoteca, ele era recebido pela professora/brinquedista e, ao iniciar seu movimento de girar pela sala, ela logo intervinha oferecendo-lhe o brinquedo. Ali ela passava a explorar o desejo de Maicon em saltar e sentir o vento bater em seu rosto, ressignificando o que provocava e despertava o seu interesse.

Nessa situação, nota-se que a professora encontra uma forma de acalmar Maicon que vai transformar a relação entre eles daqui por diante. A partir desse momento, Maicon se mostrava mais amistoso e permitia que a professora o conduzisse ao ambiente da brinquedoteca, chegando, inclusive, a experimentar uma escadinha que fica em um dos cantos da brinquedoteca. A ação docente passa a ganhar eficácia na medida em que o professor vai acumulando e enriquecendo experiência ao lidar com situações concretas de ensino (SIQUEIRA; CHICON, 2016).

O fato de Maicon ter correspondido à tentativa inicial de intervenção, aceitando o auxílio de um adulto ao pular no minitrampolim, alegrava a todos. Entretanto, o retorno de Maicon à brinquedoteca sempre provocava o mesmo comportamento: correr em círculos e balançar a cabeça. O que parecia uma forma de se expressar ou, quem sabe, até um momento para reconhecer o ambiente, continuava a desafiar os professores/brinquedistas, que buscavam estratégias para mediar as situações de brincadeira com ele e criar novas ações que pudessem provocar avanços em seu desenvolvimento. A modulação no comportamento de Maicon, durante os primeiros movimentos dentro da brinquedoteca, exigia dos mediadores insistência, perseverança e paciência. As possibilidades de mediação iam sendo construídas nas reflexões realizadas durante o planejamento coletivo. Nesse momento, era possível levantar hipóteses e sistematizar outras/novas tentativas de atuar junto a Maicon. Muitas vezes, isso demandava retomar os percursos iniciais de Maicon na brinquedoteca e permitir que ele corresse pela sala, subisse e descesse a escadinha no canto da brinquedoteca para depois iniciar alguma tentativa nova de mediação.

Diante de um contexto de indefinição, acreditamos que a prática pedagógica e as possibilidades de mediação utilizadas pela professora/brinquedista na relação com Maicon não poderiam ter ocorrido de modo diferente. Maicon estava se adaptando ao novo ambiente, a novos estímulos, assim como seus mediadores àquela nova situação. Dessa forma, era fundamental estar com Maicon, dar-lhe tempo para realizar as ações de seu interesse, de modo

a conhecer suas possibilidades de atuação nos diferentes espaços e tempos da brinquedoteca.

Insistindo na aproximação com Maicon, a professora/brinquedista, ao perceber que ele sentia prazer em correr em círculos pela sala, balançando a cabeça, inicia um processo de mediação não retirando dele o prazer pelo girar e por balançar a cabeça, mas tentando lhe mostrar outras ações lúdicas que também poderiam ser prazerosas. Os movimentos de correr de um lado para o outro, balançar as mãos, balançar a cabeça, dentre outros, são caracterizados como estereotípias ou movimentos autísticos.

Segundo Bueno (2003, p. 155),

[...] toda conduta estereotipada se produz de maneira independente da consciência do indivíduo, ou seja, considera-se ato automático que não tem significado evidente para o observador, embora possa daí inferir-se que a conduta é um processo de isolamento.

Portanto, simplesmente negar ou ignorar o movimento que Maicon fazia toda vez que chegava à brinquedoteca não propiciaria o avanço em seu desenvolvimento e nem facilitaria a sua adaptação ao meio. Era preciso ir além.

Ao adulto, nesse caso, o professor, cabe o papel de conduzir as primeiras relações de reciprocidade da criança com o meio, conforme nos afirma Vygotski (2010). De forma amorosa e prazerosa, sem perder de vista o compromisso pedagógico com a formação de Maicon, no sentido da autonomia, a professora brinquedista buscava outras ações lúdicas que também pudessem gerar em Maicon a sensação de prazer.

No contexto de intervenção, todas as ações eram voltadas para a brincadeira infantil. Para além da sala da brinquedoteca, outros espaços eram explorados, como a sala de judô, a sala de ginástica, o pátio do CEI, o pátio externo do Centro de Educação Física, entre outros. Essa variedade de espaços era proporcionada com o objetivo de enriquecer o repertório lúdico e gerar outras/novas experiências socioafetivas, cognitivas e motoras a todas as crianças com e sem deficiência, participantes do processo.

O relato a seguir demonstra um momento de reciprocidade de Maicon à ação da professora/brinquedista na sala de judô:

Enquanto as outras crianças vivenciam diversos movimentos no tatame, como brincar de pique-pegas, pular no interior de uma carreira de arcos enfileirados no chão, entre outros, a professora/brinquedista segura Maicon deitado em seus braços e brinca de girar e balançar com ele no alto. Ao realizar esses dois movimentos, observa que tanto o girar quanto o balançar trazem prazer e alegria a Maicon, demonstrada em um gesto de relaxamento e entrega do corpo ao movimento, além do sorriso presente em sua face. Percebendo que Maicon se interessou pela brincadeira, após realizá-la várias vezes com intervalo para descanso, a brinquedista insere um novo estímulo para potencializar ainda mais a participação da criança: ela olha nos olhos de Maicon, inicia uma contagem de um a dez, seguida da ordem: “Já!”, começando o giro com ele no colo. A brincadeira se repete dessa forma por mais algumas vezes e a brinquedista propõe outra atividade (Gravação em vídeo: 05/05/2016).

Observamos que a professora brinquedista insiste na comunicação verbal com Maicon, pois, além de levar a contagem à brincadeira de girar e balançar, procurou olhar sempre em seus olhos, convidando-o a repetir o ato, colocando Maicon como protagonista daquela brincadeira. Maicon precisava aprender a brincar, o que implicava o adulto entrar na brincadeira, numa tentativa de orientar suas ações diante dos objetos, das pessoas e das situações. Ao fazer isso, o professor possibilita a Maicon novas/outras formas de se divertir interagindo com o outro dentro daquele ambiente. Enquanto isso, o brinquedista experimenta outras possibilidades de intervir na realidade apresentada por Maicon, com seus modos singulares de interagir com as pessoas ou com os objetos, explorando sua aproximação com Maicon, como no episódio a seguir:

Ao propor a Maicon o retorno ao brinquedo minitrampolim, a professora, sempre olhando em seus olhos, vai conversando com ele: “Maicon, vamos pular? Sei que você gosta de pular... Então, vamos correndo... Ótimo! Chegamos. Aqui está o minitrampolim. Agora vamos subir e pular”. Maicon, demonstrando entusiasmo, começa a pular de mãos dadas com a brinquedista. Pula durante uns dez minutos,

sem resistir à presença da professora/brinquedista. Ao final da aula, Maicon, incentivado pela professora, despede-se dela com um abraço, demonstrando adaptação ao espaço e à presença dela, que parece ter encontrado, no movimento de saltar no minitrampolim e nos movimentos de girar e balançar, formas de despertar seu interesse para as brincadeiras (Gravação em vídeo: 05/05/2016).

Todo esse momento tinha como objetivo o desejo de que ele interagisse mais com os outros, estabelecesse alguma interação com os adultos e crianças daquele espaço, olhasse para o mediador e participasse das movimentações que ocorreriam durante as aulas. O que era planejado coletivamente aos poucos ia sendo redimensionado no encontro com Maicon, demonstrando os diversos movimentos, possibilidades e sentidos que a mediação pedagógica pode proporcionar. Não era só Maicon que começava a se constituir naquele espaço, os professores envolvidos nesse movimento também eram constituídos por ele, pois “[...] nós nos tornamos nós mesmos através dos outros” (VIGOTSKI, 2008).

Nesse sentido, é importante deixar claro que o comportamento apresentado por Maicon e pelos colegas, durante o processo de intervenção, era discutido pelo grupo de professores/brinquedistas e pelos demais profissionais nas reuniões de avaliação e planejamento que aconteciam após as aulas. Ao reunir a equipe de trabalho para discutir sobre as ações que poderiam potencializar a participação de todos os envolvidos na aula, acreditamos que estamos também contribuindo para avançar nosso saber-fazer das práticas inclusivas e para a constituição do ser professor. Ao passo que nos apropriamos dos conceitos e significados do trabalho pedagógico desenvolvido com crianças, com e sem deficiência, no mesmo espaço de interação, estamos nos definindo como professores dispostos a transpor o desafio de encontrar maneiras de educar a todos, independentemente de seu modo de ser e estar no mundo.

Dessa forma, ao proporcionar a Maicon experiências corporais prazerosas, ao balançá-lo e girá-lo no colo e pular no minitrampolim, a professora inicia um movimento de educação do comportamento dele, favorecendo o desenvolvimento de seus processos cognitivos, a partir dos modos como possibilitava sua participação nos tempos e espaços lúdicos de intervenção. Como reforça Vigotski (2010, p. 284), “[...] tudo no organismo humano é suscetível de educação”.

Portanto, indagamos: como propiciar a Maicon outras/novas experiências durante a brincadeira, ampliando, assim, o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores, como a atenção, a memória, a percepção, entre outras?

Por meio da brincadeira de balançar e girar e do uso do minitrampolim, a professora/brinquedista inicia a organização do comportamento emocional de Maicon, apontando para novas possibilidades do fazer pedagógico, dessa vez na direção da aproximação física dele com os colegas e vice-versa.

Movimento de aproximação: ampliando a participação de Maicon no contexto da brincadeira

Esse movimento foi marcado pela análise das possibilidades e formas de mediação desenvolvidas pela professora/brinquedista na relação com Maicon, visando à sua aproximação física dos colegas com e sem deficiência e das brincadeiras.

Como vimos nos capítulos de revisão de literatura, estudos, como o de Kanner (1997) têm revelado que o autismo é compreendido como uma síndrome comportamental e caracterizado por déficit na interação social, na linguagem e alterações de comportamento. Diante desse quadro, grande é o desafio colocado aos professores de forma a encontrar práticas educativas mais propícias à educação dessa criança, principalmente pelas dificuldades relacionais que apresentam (CHIOTE, 2013; SIQUEIRA; CHICON, 2016). Entre os desafios, podemos citar a dificuldade de compreender o que ela sente e pensa, suas preferências e desejos; a maneira como significa o que ocorre à sua volta; a inserção em situações de brincadeira; e a participação ativa em práticas educativas que impliquem interação com os colegas.

No caso de Maicon, inseri-lo nas situações de brincadeira com outros colegas era um desafio não só para ele, como também para todos que estavam envolvidos com ele. O fato de Maicon não falar e pouco interagir com as pessoas e situações tornava a relação inicial da professora/brinquedista com ele marcada pela atenção e pelo cuidado em suas atitudes e condutas.

Ao planejar as atividades nos espaços da brinquedoteca e em outros lugares da universidade, como a sala de judô, o playground do Centro de Educação Infantil (CEI), o pátio externo e outros, a equipe de trabalho procurava

tomar em consideração os níveis de desenvolvimento real (aquelas atividades que a criança consegue realizar sem auxílio, de forma independente) e de desenvolvimento potencial (aquelas atividades que a criança só consegue realizar com o auxílio do outro, ainda de forma dependente) de cada criança com autismo e síndrome de Down presentes no contexto da brinquedoteca (VIGOTSKI, 2007). Durante as observações do trabalho desenvolvido com Maicon, percebemos o prazer dele pelo ato de correr em círculo, de subir e descer a escada, de pular no minitrampolim e de girar e balançar no colo da professora/brinquedista, insistindo em repetir essas ações de forma isolada, sem a participação de outras crianças. Por suas características peculiares, as possibilidades de mediações com Maicon se tornavam limitadas e o desafio do professor nesse momento era tentar conduzi-lo para participar das brincadeiras em pequenos grupos, de forma que ele conseguisse se aproximar ao máximo do que era proposto para o coletivo.

Por ser um espaço rico em ações que estimulam o brincar, na brinquedoteca as crianças do Centro de Educação Infantil são orientadas e sensibilizadas pelos adultos, por meio da arte de contar histórias e outras estratégias, a reconhecer e compreender as diferenças, sendo estimuladas a participar na ação de incluir e de acolher os colegas com deficiência (CHICON *et al.*, 2016). Essa estratégia na ação pedagógica tem sido reconhecida pela equipe de trabalho e por autores como Chicon (2013), Chicon *et al.* (2016), Oliveira *et al.* (2015) e Oliveira e Padilha (2016), como de suma importância para potencializar práticas inclusivas, tendo, na atitude acolhedora e iniciativa colaborativa do colega sem deficiência (aluno ensina aluno), um caminho alternativo viável e interessante para provocar situações de convivência e compartilhamento de brincadeiras.

Para melhor evidenciar o uso da estratégia citada por esses autores como ferramenta importante para potencializar as práticas inclusivas, vamos nos apoiar nos estudos de Chicon *et al.* (2016), ao destacar e descrever um episódio de intervenção ocorrido na brinquedoteca, em um momento anterior a esta pesquisa, que contou também com a participação da família. A estratégia foi utilizada para sensibilizar as crianças não deficientes para a questão da diversidade/diferença, mobilizando a atenção delas para os colegas com deficiência presentes na turma, no sentido do esclarecimento e orientação para atitudes de acolhimento e colaboração.

No estudo, os autores supracitados apresentam a situação de uma aula em que a mãe de uma criança com paralisia cerebral e autismo, cadeirante, sem

movimento nos membros inferiores, sem comunicação verbal, com movimentos restritos dos membros superiores, é convidada pelo professor/brinquedista a conversar com as crianças não deficientes em um momento da aula, com o objetivo de falar sobre a diversidade/diferença, ao apresentar seu filho à turma e esclarecer as dúvidas das crianças com relação a esse modo de ser e estar no mundo.

O estudo relata que, ao permitir a participação da mãe na aula e essa, ao chamar a atenção das outras crianças para a deficiência apresentada pelo seu filho, a professora conseguiu mediar a aproximação entre os alunos do CEI e a criança com deficiência, até então ignorada pela turma, sensibilizando os colegas em relação à condição existencial do outro, mobilizando a energia da maioria deles para auxiliar o professor no acolhimento e processo de aprendizado dirigido ao aluno foco.

Essa é uma estratégia recorrente na brinquedoteca e não foi diferente em relação a Maicon, porém usamos procedimentos relacionados com a arte de contar histórias, por exemplo, a história do elefantinho “Dumbo” da literatura infantil, lembrando que ele era diferente por ter as orelhas enormes e por isso era tratado como um estranho, só sendo aceito e reconhecido quando mostrou que podia voar devido às suas orelhas. Ao contar a história dando ênfase à questão da diferença presente no elefantinho e à atitude dos outros em relação a ele, a professora/brinquedista iniciou uma conversa com os alunos chamando a atenção deles para as diferenças que se observavam no grupo em termos de aparência, por exemplo, cor da pele, cabelos, tipos de vestimentas, tamanhos e, por último, comportamentos, procurando esclarecer por que alguns colegas não brincavam nem participavam dos momentos coletivos junto com eles.

A forma como o outro interpreta, orienta e conduz as ações em um contexto inclusivo é favorável para o processo de internalização dos dados da realidade pela criança, que, ao mesmo tempo em que se apropria das formas culturais, também as modifica, criando sua maneira singular de interagir/intervir no meio, regulando suas próprias condutas com esse meio (CHIOTE, 2011).

Maicon ainda não havia internalizado o modo de brincar com outras crianças, apesar de já apresentar avanços importantes em seu desenvolvimento, como a interação com o professor, a adaptação ao novo espaço e o uso do aparelho/brinquedo minitrampolim.

A brincadeira se constitui como uma atividade fundamental no desenvolvimento infantil, pois possibilita à criança, enquanto brinca, a possibilidade de resolver problemas e elaborar hipóteses num pensar sobre si e sua atuação no meio, favorecendo a elevação dos modos de pensamento (VIGOTSKI, 2007). Somado a isso, a inter-relação com outros colegas, segundo esse mesmo autor, seria importante para a descoberta de si e do outro.

Portanto, a professora/brinquedista se vê diante de um novo desafio na relação pedagógica com referência a Maicon: como, diante desse modo de ser e estar de Maicon, poderia proceder para encontrar os meios de alargar suas experiências corporais nas brincadeiras e ações/atividades coletivas, visando ao desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores e à sua plena participação no grupo?

Entendemos que o espaço inclusivo deve ser organizado de modo que “[...] permita que as interações se constituam no encorajamento da cooperação de uns com os outros, para que as manifestações da aprendizagem possam ser compartilhadas na diversidade humana” (RODRIGUES *et al.*, 2004). Assim, acreditamos na importância da mediação do professor na promoção e no auxílio para o desenvolvimento da criança com e sem autismo, proporcionando suporte social e a oportunidade para a construção de relações afetivas que darão base à construção da personalidade de todos os alunos.

Assim, a partir do momento em que a professora/brinquedista foi sutilmente tecendo ações que a aproximava de Maicon, outras mediações puderam ser desenvolvidas com ele e para ele, despertando em Maicon outras/novas possibilidades de brincar.

Aproximando Maicon dos colegas em situação de brincadeira

Na análise dos dados, encontramos diferentes episódios de brincadeiras realizadas dentro e fora da brinquedoteca. O plano de ação se desenvolve no playground do CEI, um dos espaços de aula utilizados como extensão da brinquedoteca. O playground era constituído por uma área cercada de uns 200m², com árvores, grama e parquinhos de areia, três escorregadores de tamanhos diferentes, dois gira-giras e casinha infantil de alvenaria. Participaram desse encontro as crianças com autismo da brinquedoteca e os alunos do próprio CEI, da turma de quatro anos.

A grande preocupação nesse dia era com o comportamento de Maicon quando chegasse ao playground. Por ser um novo espaço, corríamos o risco de ele retroceder a seu comportamento inicial, apresentando novamente as crises de choro e resistência à presença da professora/brinquedista. Coube, nesse momento, um investimento maior da professora/brinquedista em estabelecer com ele um diálogo explicativo sobre aquele novo espaço e as possibilidades que existiam ali para que Maicon se divertisse. Antes de entrar com ele no pátio do playground, a professora mostrou o local onde iria acontecer a aula e os brinquedos que ele iria encontrar naquele espaço. Já olhando pela grade, Maicon demonstrava sinais de agitação.

Ao chegar ao playground, Maicon logo começou a correr pelo pátio. A professora/brinquedista apenas o acompanhava evitando que ele tropeçasse ou se machucasse de alguma forma. Enquanto as demais crianças logo se aproximaram dos brinquedos (escorregadores, gira-giras etc.), Maicon se realizava correndo sozinho e balançando a cabeça na tentativa de sentir o vento. De vez em quando, a professora/brinquedista o parava e tentava chamar a atenção dele, pegando-o pela mão e levando-o para algum brinquedo, porém sem sucesso. Com muita insistência, a professora/brinquedista o conduziu até o espaço onde havia dois balanços, convidando-o a experimentar aquele brinquedo. Com muita persistência, ela conseguiu colocá-lo em um dos balanços. Mas, sempre que ela parava de balançá-lo, ele ameaçava descer, demonstrando total desinteresse por aquela brincadeira, voltando a caminhar em círculos pelo pátio, sendo acompanhado pela professora brinquedista [conforme ilustra a Figura 3] (Gravação em vídeo: 18/08/2016).

Figura 3 - Maicon no pátio do playground do CEI



Fonte: Banco de dados do Laefa.

Era importante que a professora conduzisse Maicon naquele novo ambiente e ao mesmo tempo chamasse a atenção dele para os brinquedos. Havia uma preocupação, afinal sua rotina havia sido alterada, o ambiente novo poderia lhe trazer de volta a situação estressante descrita anteriormente no movimento de adaptação. A professora estava sempre acompanhando e orientando Maicon para que ele se aproximasse de onde o grupo estava, buscando envolvê-lo nas atividades com as outras crianças, no sentido de possibilitar-lhe não perder o foco das atividades propostas nesse dia para a turma, que era explorar os diferentes tempos/espacos do playground do CEI.

Ao interagir com Maicon e buscar incentivá-lo para realizar alguma brincadeira nesse ambiente, a professora/brinquedista não obtinha respostas imediatas, pois as ações dele não correspondiam ao que ela esperava. Sempre que ele começava com o movimento de correr em círculo pelo pátio, ela se aproximava e o levava para explorar outros brinquedos, mas ele não permanecia por mais de um minuto na nova situação e logo se afastava para ficar correndo. As crianças não buscavam por ele e nem ele por elas. A falta de interesse de Maicon pelos brinquedos e brincadeiras nesse momento fazia com que ele fosse objeto de muito cuidado por parte da professora/brinquedista, por receio, inclusive, de ele

se machucar por estar em um ambiente novo. Todo esse cuidado acabava por limitar as possibilidades de ação dele no espaço.

Essa dependência apresentada por Maicon nos faz lembrar os estudos de Padilha (2007, p. 107) ao ressaltar: “[...] quando há limitações graves para o controle das próprias ações, toda a vida social do sujeito fica comprometida e é muito mais difícil de serem organizadas as mediações mais eficazes [...]”. Caberia à professora/brinquedista possibilitar a Maicon novos aprendizados, impulsionando, assim, seu desenvolvimento. Para isso, ela precisava estar com ele e se inserir nas inúmeras situações de brincadeira com ele, possibilitando a Maicon formas de agir naquele espaço a partir de suas características peculiares, considerando o tempo da criança, mas também insistindo em sua inserção nas atividades coletivas, de diferentes maneiras.

Com o objetivo de possibilitar novos aprendizados e impulsionar o desenvolvimento de Maicon com relação à aproximação física dos outros colegas, a professora/brinquedista insiste para que ele permaneça em um dos brinquedos e isso foi decisivo como ponto de partida para alimentar outras/novas possibilidades posteriormente, como se evidencia na narrativa a seguir:

Procurando despertar o interesse de Maicon por um dos brinquedos do playground, a professora/brinquedista insiste que ele se sente no brinquedo gira-gira e começa a girá-lo lentamente, sempre dialogando e explicando o que estava acontecendo. Logo em seguida, outra criança com diagnóstico de autismo se aproxima e é convidada imediatamente pela brinquedista a sentar-se no gira-gira ao lado de Maicon. Nesse momento, Maicon ameaça deixar o gira-gira colocando uma de suas pernas para fora do brinquedo, mas a professora insiste e o incentiva a permanecer sentado. Outras crianças do CEI se aproximam da brincadeira e também são convidadas a participar. Apesar de não demonstrar nenhuma reação com a presença dos colegas, Maicon permanece sentado, girando por alguns minutos [como podemos visualizar na Figura 4]. Até que se levanta mordendo a camisa, bate palmas, sorri e se afasta do brinquedo (Gravação em vídeo: 18/08/2016).

Figura 4 - Maicon no brinquedo gira-gira



Fonte: Banco de dados do Laefa.

Maicon precisava ampliar suas experiências nos espaços e tempos do playground, compartilhar situações de brincadeiras com/no grupo e se desenvolver como parte dessa turma, ou seja, vivenciar a coletividade. Ao inserir Maicon no brinquedo gira-gira, a professora/brinquedista demonstra interesse em conhecer suas particularidades, possibilitando que ele experimente/vivencie uma nova sensação no ato de girar, utilizando um brinquedo que até então não havia despertado o seu interesse. Ao compartilhar das ações do grupo, a criança dá origem a uma nova forma de conduta que, por sua vez, produz transformações em seu funcionamento mental (VYGOTSKI, 1997).

Para Elkonin (2009), é na brincadeira e nas ações lúdicas que a criança dá sinais de que está internalizando o sentido humano das ações, o que ocorre por meio das relações entre as pessoas, que se dão nas atividades humanas. É adequado supor, seguindo a teoria Histórico-Cultural, que, à medida que se criam as condições para o desenvolvimento da brincadeira, possibilita-se que os processos psíquicos se reorganizem e tomem formas qualitativamente superiores.

A situação de brincadeira no gira-gira revelou um momento favorável para que Maicon estabelecesse as primeiras aproximações com seus parceiros, de forma similar ao observado para as crianças com desenvolvimento típico. De acordo com Souza e Batista (2008), o contato mais próximo com os colegas pode contribuir para os processos de construção e transformação de significados no desenvolvimento das crianças com autismo.

Assim, é nesse encontro com o outro que a criança começa a usar das mesmas formas de comportamento que outras pessoas inicialmente usaram na relação com ela. Era necessário aproximar Maicon dos colegas para que ele pudesse compartilhar dos modos de agir desse grupo. Mas, como, se umas de suas características eram o isolamento em suas corridas em círculos e o interesse restrito? Recorremos a Góes (2007, p. 42) ao orientar:

Esses problemas da interação com alunos especiais têm efeitos muitos prejudiciais, justamente por se tratar de sujeitos que precisam mais que outros (ainda que todos precisem) da disposição do educador para se manterem imersos no processo de significação.

Aproximar Maicon das outras crianças significava que o professor/brinquedista deveria estar com ele nas diversas situações. Acompanhá-lo e levá-lo a realizar as atividades propostas, estando junto, fazendo junto, pacientemente intervindo de diferentes maneiras e investindo nas mais diversas possibilidades, até que, gradativamente, ao longo do processo de mediação, ele conseguisse realizar a ação sem o auxílio do adulto.

Nesse mesmo contexto de brincadeira, enquanto Maicon insistia em correr pelo pátio, as outras crianças, com e sem o diagnóstico de autismo, brincavam em grupos em um dos brinquedos gira-gira. A brincadeira estimulada pela professora/brinquedista naquele momento era o faz de conta, quando as crianças, ao girarem no brinquedo, simulavam que estariam em um carro e, para que o “carro” pudesse girar rápido, elas precisavam bater com as mãos no ferro do gira-gira e emitir o som “bibi... bibi...”, simulando uma buzina.

Ao analisar o papel da mediação pedagógica na brincadeira da criança com autismo, a proposta de investigação nos possibilitou, além de observar as videoaulas, participar dos momentos de planejamento e intervir junto com a professora/brinquedista, em alguns momentos da aula. Na cena

que passamos a descrever em seguida, destacamos a ação mediadora da professora/brinquedista em conjunto com a pesquisadora⁶, diante do interesse de Maicon em retornar ao gira-gira:

Nesse momento, Maicon caminha pelo pátio e se aproxima de outro gira-gira que se encontrava vazio. Ele para em pé ao lado do brinquedo e passa a girá-lo utilizando as mãos. A pesquisadora percebe o interesse dele pelo brinquedo e se aproxima. Assumindo o papel de professora/brinquedista, passa a dialogar com ele, convidando-o para sentar no banco do gira-gira e, ao aceitar, ela começa a brincar com ele de girar na forma tradicional no brinquedo. Em seguida, na tentativa de aproximar Maicon da atividade que estava acontecendo ao lado, em outro gira-gira com as demais crianças, introduz um novo elemento àquela brincadeira: dialogando com Maicon, ela bate com as mãos no ferro do gira-gira e o barulho de seu anel produz um som que chama a atenção de Maicon. Ele olha para ela e sorri. Ela, então, aproveita a oportunidade e insiste no diálogo com Maicon, convidando-o a bater com as mãos no ferro do gira-gira: “Vamos fazer barulho Maicon!” – dizia a professora/pesquisadora enquanto girava com ele no brinquedo. Em seguida, ela pega um brinquedo de plástico (um rastelinho), utilizado pelas crianças para brincar na areia, e oferece para Maicon, orientando-o a bater com o objeto no ferro do gira-gira para fazer barulho. Ele pega o objeto e imediatamente o leva à boca, sendo contido pela professora, que o retira, e, junto com ele, bate com o rastelinho no ferro enquanto roda o gira-gira. Novamente, ela acrescenta algo novo à situação de brincadeira: orientando Maicon a segurar o rastelinho, repete a frase: “Faz barulho, Maicon, para que possamos girar rápido”. Nesse momento, a professora/pesquisadora organiza uma regra de conduta na ação de Maicon por meio de uma ordem que garante que o brinquedo possa girar mais rápido na medida em que ele batia com o rastelinho no ferro e

6. Um dos autores desta obra: Flaviane Salles.

parando de girar quando Maicon não utilizava o objeto para bater no ferro e fazer barulho. Após quase oito minutos na brincadeira, Maicon, mesmo insistindo em levar o rastelinho à boca, demonstra ter internalizado a regra combinada, ao bater de forma voluntária com o rastelinho no ferro do gira-gira, e sorri. A atitude de Maicon foi comemorada pela professora/brinquedista, que batia palmas como forma de parabenizá-lo e incentivá-lo a repetir a ação (Gravação em vídeo: 18/08/2016).

Na cena descrita, podemos analisar a importância da ação mediadora diante do interesse de Maicon em retornar ao brinquedo. Ao mesmo tempo em que a professora demonstrou sensibilidade ao perceber o interesse de Maicon pelo brinquedo, deu à situação um novo sentido, estabelecendo novas relações e ressignificando a presença dele na brincadeira. A ação mediadora da professora foi decisiva para ampliar a experiência de girar de Maicon. Ao sugerir outras possibilidades de ação, ela o motivou a permanecer mais tempo na brincadeira, ao mesmo tempo em que aproximava Maicon da situação coletiva que acontecia ao lado, onde outras crianças brincavam de forma semelhante em outro gira-gira.

Outro aspecto importante observado na cena descrita foi a iniciativa da professora em pegar na mão de Maicon para que ele repetisse o movimento de bater com o objeto no ferro do brinquedo gira-gira. Ao indicar para ele como se faz e fazer com ele, ela iniciava um processo dialógico, no qual as ações eram enunciadas nas palavras de incentivo da professora, ao mesmo tempo em que eram realizadas em conjunto com Maicon. Com isso, a professora se colocava como a mola propulsora do envolvimento de Maicon na brincadeira, evocando sua vontade e sua memória para a organização do pensamento em sua ação de bater com o objeto.

Orientar as ações de Maicon falando com ele sobre o que estava sendo proposto, como bater com o rastelinho no ferro para que o gira-gira rodasse mais rápido, foi a maneira encontrada para ampliar sua inserção no campo das significações, oferecendo-lhe a experiência do diálogo e atribuindo sentido aos espaços e tempos nos quais as brincadeiras ocorriam. A fala articulada às ações da professora com Maicon naquele momento foi fundamental para o desenvolvimento dos significados das palavras no contato social dele com os

objetos e com as outras pessoas do grupo, favorecendo, assim, a experiência coletiva com os que estavam à sua volta.

Cabe salientar que a participação da pesquisadora se deu em um trabalho em conjunto com a professora/brinquedista, que, articulando a pesquisa com sua prática docente, pôde contribuir com a professora/brinquedista no investimento nos processos de significação, possibilitando a Maicon a participação nas diversas situações de brincadeiras produzidas no contexto da brinquedoteca e/ou em seus espaços de extensão. Ao agir com Maicon no brinquedo gira-gira, dialogando com ele e estabelecendo regras de conduta para que o brinquedo girasse ou não, a pesquisadora sinaliza que é necessário conhecer e investir nas possibilidades de desenvolvimento dessa criança.

Tomando como base o pressuposto de que a relação com o outro constitui o sujeito e potencializa o seu desenvolvimento (VIGOTSKI, 2008), reconhecemos a importância das interações no processo de constituição da criança com autismo e ressaltamos que isso não deve ser ignorado em nenhum momento. Um ambiente inclusivo favorece as relações com a criança com autismo, por isso acreditamos que é sempre possível criar momentos variados de experiências sociais ricas e estimulantes para essas crianças, ampliando suas possibilidades de desenvolvimento social e cultural.

Para Santos e Caixeta (2011, p. 4),

[...] as oportunidades educacionais desempenham papel essencial para o desenvolvimento e a inclusão social dos autistas em diferentes contextos, contribuindo para o reconhecimento de si como sujeito no seu ambiente sociocultural.

Ampliando as possibilidades de mediação pedagógica em situação de brincadeira

Em outro momento da observação, constatamos que Maicon estava evoluindo em seu desenvolvimento social. A preocupação com a participação de Maicon nas atividades e nas diversas situações de brincadeira partia do adulto, que buscava chamar sua atenção ao investir na participação dele nas atividades propostas, orientando seu olhar e seus gestos, na tentativa de inseri-lo nas situações de brincadeira com os colegas. Esse movimento começa a ganhar força nas aulas quando a professora passa a investir na participação de Maicon

em pequenos grupos, durante as atividades coletivas, provocando-o a participar das brincadeiras que eram desenvolvidas com as outras crianças da turma.

Ao chegar ao pátio externo da brinquedoteca, local de grama, árvores e com algumas rochas próximas, as crianças foram convidadas a sentar em círculo sobre uma lona plástica, onde o professor/brinquedista iniciaria a explicação das atividades. O plano de aula organizado para esse dia tinha como tema “Brincando com o Palhaço Xurupita em terras capixabas”. O objetivo da aula era que as crianças vivenciassem de forma lúdica os movimentos básicos da ginástica geral, tais como: saltar, equilibrar e balançar, tendo como ferramenta de ensino a ginástica historiada, buscando a ampliação no desenvolvimento do repertório motor. No espaço, havia três estações montadas para a realização das atividades lúdicas: a fita de slackline⁷ para atividades de equilíbrio; o minitrampolim para atividades de salto e os bambolês de diversas cores espalhados no chão, para saltos e manuseios. As crianças foram organizadas em grupo e cada grupo em uma estação, realizando as atividades na forma de circuito. Ao chegar ao espaço, Maicon logo visualizou a parte rochosa (pedras) e ligeiramente correu em direção a ela. No primeiro momento, a professora/brinquedista que o acompanhava permitiu que ele subisse em uma das rochas e ali permanecesse por cerca de dez minutos. Em seguida, com o auxílio da professora pesquisadora, Maicon foi sendo direcionado para o grupo que realizava a atividade no slackline. Nesse momento, a professora/brinquedista coloca Maicon para equilibrar-se na fita de slackline e o auxilia a atravessar toda a fita, respeitando o colega que estava à sua frente. A brinquedista segura as mãos de Maicon enquanto a professora pesquisadora se posiciona ao lado de Maicon e o ajuda a deslocar um pé de cada vez na fita. Com isso, aos poucos ele vai atravessando a fita, enquanto a professora contava em voz alta: “Um, dois, três, quatro...”, procurando

7. *Slackline* é um esporte relativamente recente. Sua base está em se equilibrar em uma fita de nylon estreita e muito flexível, que deve ter suas extremidades fixadas em árvores, postes ou rochas. É uma ótima atividade para treinar equilíbrio, postura e concentração.

organizar os passos de Maicon [conforme podemos verificar na Figura 5]. Logo atrás, na mesma fita, outras crianças faziam o mesmo movimento com a ajuda de outros professores brinquedistas. Esse é um momento em que Maicon participa da atividade coletiva juntamente com outras crianças, com e sem autismo, que também exploravam o mesmo brinquedo. Ele permaneceu nessa atividade por aproximadamente cinco minutos. Percebendo que Maicon já estava cansado, a professora o encaminha para a outra estação de atividade, o minitrampolim (Gravação em vídeo: 22/07/2016).

Figura 5 - Mediação da professora brinquedista com Maicon no *slackline*



Fonte: Banco de dados do Laefa.

Nesse episódio, a atividade foi planejada de forma a desmembrar a turma em pequenos grupos, com intenção de favorecer o encontro das crianças com autismo dos colegas, numa estratégia de aproximação corporal em atividades de interesse comum, facilitando a interação entre eles.

Percebemos de imediato, ao olhar para o episódio, que a ação da professora em conduzir Maicon até o local da atividade e, lá chegando, orientá-lo a se inserir na atividade, fornecendo muita ajuda (a mediação de dois adultos) para que ele efetivasse a brincadeira junto com os demais colegas, foi fundamental para tirá-lo da situação de afastamento em que se encontrava, ao ficar sozinho sobre as pedras, e vivenciar a experiência de compartilhar uma atividade com os colegas.

Para a criança com autismo, é necessário um investimento maior do outro nos processos interativos que possibilitam sua inserção na cultura (MARTINS, 2009). Durante as aulas, as intervenções com Maicon tinham como objetivo que ele interagisse mais e que, por meio da brincadeira, interagisse com os adultos e crianças daquele espaço, participando das movimentações produzidas naquele contexto. A mediação pedagógica desenvolvida pelo professor/brinquedista nesse momento tinha o objetivo de retirar Maicon da condição de isolamento em que ele se encontrava – correndo em meio às pedras –, em um processo de chamar a atenção dele para o que acontecia à sua volta, para as movimentações que a turma fazia.

Por conseguinte, quanto mais Maicon fosse estimulado a participar dos momentos das aulas, mais chance a professora/brinquedista teria de oportunizar os processos sociais e promover a possibilidade de ele ter acesso aos conhecimentos produzidos historicamente, por meio do contato com as outras crianças da turma.

Sobre esse aspecto, extraímos das ideias de Vigotski (2007) a noção de zona de desenvolvimento proximal ou iminente, a respeito dos processos de aprendizado e desenvolvimento humano. Na situação aventada, Maicon se encontrava, em relação à tarefa solicitada, em um nível de desenvolvimento potencial, ou seja, aquele em que a criança precisa de auxílio de adultos ou crianças mais experientes para concretizar a ação, com a expectativa de que, ao longo do processo pedagógico, essa ajuda pudesse ser retirada gradativamente e a criança alcançasse o nível de desenvolvimento real, ou seja, aquele em que ela é capaz de realizar a tarefa de modo independente, sem auxílio. Por esse pressuposto, mais uma vez reconhecemos a importância do professor em

seu saber-fazer pedagógico para fazer avançar o aprendizado do aluno, o que de outro modo não aconteceria (VIGOTSKI, 2007).

Uma das grandes dificuldades enfrentadas pela professora/brinquedista no trabalho com Maicon era que ele se afastava do grupo em todos os momentos coletivos, como rodas de conversa e brincadeiras. Ele sempre resistia quando era colocado sentado junto com as crianças nos momentos de conversa e insistia em correr, independentemente do contexto em que ocorriam as atividades. Mas, ao persistir em inserir Maicon nas situações coletivas de brincadeira, o professor/brinquedista mobilizava sua energia a favor do aprendizado de Maicon, proporcionando-lhe novas experiências corporais, como a vivida com outras crianças no *slackline*.

Observamos que foi por meio das relações sociais presentes na mediação pedagógica que Maicon pôde experimentar um novo instrumento – o *slackline*. Assim, ao mesmo tempo em que ele era inserido no espaço da aula, o papel da professora/brinquedista ia ganhando novas/outras dimensões e possibilidades de atuação com ele. Nesse momento, pareceu-nos interessante a oportunidade de ampliar as possibilidades relacionais dele e, ao mesmo tempo, orientar as outras crianças em como lidar com ele, criando, assim, vínculos facilitadores para o convívio de Maicon no momento da aula coletiva.

As mediações pedagógicas faziam com que Maicon fosse aos poucos sendo inserido no grupo. Contudo, era necessário atribuir sentidos aos gestos, risos e ao olhar de Maicon diante de algumas situações. Na medida em que ele se deslocava no aparelho, a professora tecia-lhe elogios, dirigindo-lhe palavras de incentivo, como: “Muito bem, continue. Vamos, Maicon!”. A professora/brinquedista, naquele momento, exercia um papel importante, que era o de se tornar interlocutora das ações de Maicon, contribuindo para o seu desenvolvimento naquele contexto. Conforme nos afirma Chiote (2011, p. 96), “[...] na base do desenvolvimento, está a linguagem do outro que orienta a atenção, a vontade e a ação da criança”.

Dentro do espectro autista, há uma grande variedade de características que podem estar ou não presentes em cada criança: algumas crianças podem apresentar uma fala articulada, enquanto outras, não; algumas procuram afastar-se dos colegas, outras, não; algumas praticam pouco ou muita estereotopia, outras não fazem contato visual... Enfim, nenhuma criança com autismo é igual à outra, por isso são necessárias estratégias que levem em conta as particularidades de cada criança.

Na segunda parte desse episódio, percebemos que a ação insistente da professora orientou a expressão corporal de Maicon e possibilitou uma participação mais efetiva dele na aula, ressignificando sua relação com os colegas:

Para atender ao objetivo da aula, um minitrampolim foi colocado no pátio para que o movimento de saltar fosse experimentado pelas crianças com e sem autismo. Maicon logo foi se deslocando sozinho para aquele objeto, já conhecido dele, onde já havia outra criança pulando. Nesse momento, a professora/brinquedista mediou a situação para que ambos pudessem saltar sem se machucar. Enquanto o colega pulava sem necessitar do auxílio de um adulto, Maicon ainda tinha necessidade de pular segurando a mão da professora [conforme podemos notar na Figura 6]. Por alguns minutos, uma criança permaneceu ao lado de Maicon, dividindo com ele o brinquedo. Em seguida, ela desceu, ficando somente Maicon. A professora, para incentivá-lo, ajoelhou-se no minitrampolim, ficando da mesma altura que ele, passando a pular de joelhos. Sempre que Maicon mostrava desinteresse, a professora o incentivava, com palmas e palavras. Ela olhava em seus olhos e dizia: “Vamos pular!”. Com essa atitude, Maicon voltava a se entusiasmar, prolongando seu tempo na atividade. Após alguns minutos, outra criança, também com diagnóstico de autismo, aproxima-se do minitrampolim, apoia-se em Maicon e tenta segurar suas mãos demonstrando interesse em pular de mãos dadas com ele. Nesse momento, mesmo com o incentivo da professora, Maicon resiste à presença do colega e ameaça querer descer do brinquedo. A professora insiste na brincadeira, dialogando com Maicon e o incentivando a pular junto com o colega, até que o colega desiste de pular, distraído com outro brinquedo. Maicon, então, volta a pular com o auxílio da professora. Ela coloca um estímulo a mais para Maicon e passa a orientá-lo com a frase: “Vamos pular mais alto?”. Maicon demonstra compreender a fala orientada, tentando pular mais alto. Após alguns minutos, a professora resolve descer do minitrampolim e inserir um bambolê na brincadeira. Incentiva Maicon a segurar o bambolê de um lado, enquanto ela segura do outro, sem sucesso. Outro colega se

aproxima e a professora, atenta, convida-o a participar da brincadeira com Maicon. Desta vez, ele não se incomoda com a presença de outra criança e permanece no minitrampolim, dividindo o pequeno espaço com o colega, demonstrando não se importar com a presença dele, focado em seu movimento de saltar. A professora, por sua vez, incrementa a atividade com a cantiga: “Pula, pula, pipoquinha, quero ver você pular”. Nesse momento, demonstrando alegria com um sorriso largo no rosto, Maicon emite um som melódico: “Eeeeeeeeeee”, que interpretamos como uma tentativa de cantar junto com a professora. Após alguns minutos, ele sorri e pula no trampolim sem o auxílio da professora, e foi aplaudido por todos que estavam próximos a ele no momento (Gravação em vídeo: 22/07/2016).

Figura 6 - Com auxílio da professora brinquedista, Maicon divide o minitrampolim com o colega



Fonte: Banco de dados do Laefa.

No episódio, em um primeiro momento Maicon mostrou resistência em continuar pulando com a presença de um colega, mas, com a insistência da pesquisadora, no segundo momento, já com outra criança também com autismo, foi capaz de ressignificar sua atitude e permitir que ela usasse o brinquedo ao mesmo tempo em que ele usava. Esse momento nos remete a Vygotski (1997), quando nos instiga a buscar alternativas para impulsionar o desenvolvimento da criança por meio das relações sociais que ela estabelece com o auxílio do outro. Maicon parece ter reorganizado sua estrutura psicológica ao perceber que poderia continuar na brincadeira mesmo com a presença do colega.

De acordo com Bosa (2002), o não compartilhamento da atenção durante a realização de uma atividade é um aspecto ressaltado por estudos que envolvem crianças com autismo, indicando um comprometimento na interação⁸ com outros colegas. Muitas vezes, essa criança pode estar ao lado de outras, numa situação de brincadeira como essa que estamos evidenciando no minitrampolim, mas isso não significa que estejam brincando juntas. A atenção pode não ser compartilhada durante a brincadeira, por isso o esforço pedagógico desenvolvido pela equipe de trabalho no processo de intervenção em relação a Maicon, diante desse diagnóstico, é o de promover situações que envolvam a aproximação física dele com outras crianças e vice-versa, com a intencionalidade de que, ao longo do processo, gradativamente, a atenção compartilhada possa se fazer presente em suas relações.

Outro aspecto relevante a se destacar no episódio apresentado são as distintas possibilidades de linguagem. Na situação, a pesquisadora, ao provocar o aluno a cantar a cantiga de roda (Pula, pula, pipoquinha...), enquanto ele pulava alegremente no minitrampolim, disparou possibilidades de expressão verbal, evidenciadas ao emitir sons monossilábicos “Eeeeeeeeeee”, representando indícios de um movimento de elaboração de linguagem. Conforme nos orienta Padilha (2000), é justamente nas formas de representação das linguagens que o sujeito produz os seus modos de significar o mundo e as relações. Logo, qualquer expressão apresentada por Maicon naquele momento poderia significar sua compreensão das situações/relações na brincadeira.

8. De acordo com Jordan (2000, p. 33), “A interação social pode ser compreendida como a capacidade de responder e de iniciar comportamentos sociais dentro dos diferentes contextos que, pela sua natureza, estão em constantes mutações”.

Em um estudo que objetivava analisar as representações simbólicas produzidas no espaço da brinquedoteca por meio do jogo de faz de conta, Sá, Siquara e Chicon (2015) evidenciaram que, durante a experiência de brincar da criança com autismo, surgem múltiplas possibilidades de linguagem que potencializam o processo de desenvolvimento intra/interpessoal da criança.

Portanto, cabe ao professor a sensibilidade para perceber outras formas de linguagens apresentadas pelo sujeito com autismo durante sua interação com o outro, com os objetos e com o meio, insistindo sempre no diálogo com a criança.

Essas considerações nos remetem a escutar as sábias palavras de uma autista, ao revelar sua própria experiência: “Quando os interesses são estreitos, é preciso trabalhar para aumentá-los e transformá-los em atividades construtivas” (GRANDIN; SCARIANO, 2012, p. 113). Entendemos que esse precisa ser o esforço de todos os envolvidos com a criança com autismo, não somente do professor ou da professora.

A mediação pedagógica da professora ao relacionar-se com Maicon revelava que ele podia avançar em sua participação na aula, porém, seguindo um percurso muito singular em relação ao das outras crianças, sendo necessário que a professora estivesse atenta para o momento de inserir outros/novos arranjos à sua condição, com o objetivo de ajudá-lo nesse percurso de aprendizagem. A esse respeito, Oliveira (1993, p. 60) ressalta: “O papel explícito do professor é de provocar nos alunos avanços que não ocorreriam espontaneamente [...]”.

A professora/brinquedista buscava não só falar com Maicon, mas insistia olhando-o nos olhos, construindo um vínculo de confiança. Havia também o momento que demandava a participação de outros profissionais no acompanhamento de Maicon. Como vimos no trecho destacado, para que Maicon pudesse participar da travessia no *slackline*, a professora/brinquedista contou não só com o auxílio de outra professora, como também com a compreensão dos colegas que vinham logo atrás dele. Nesse momento, enfatizamos a importância do trabalho colaborativo nas aulas, o investimento na criança e nas possibilidades de desenvolvimento que ela apresenta. Quando há a insistência da professora/brinquedista para que Maicon realize a aula junto com os colegas e ela faz a atividade junto com ele, isso nos remete à concepção de aprendizagem que, segundo Oliveira (1993, p. 91), constitui-se “[...] como um processo que sempre inclui relações entre indivíduos”. Com isso, todos os envolvidos com Maicon puderam experimentar outras possibilidades para conhecê-lo.

As experiências sociais no grupo possibilitam à criança com autismo interagir e descobrir outras formas de ser e estar no mundo. Ao mesmo tempo em que o envolvimento com outras crianças contribui para o desenvolvimento da criança com autismo, potencializa o tempo-espaço da aula, favorecendo a troca de aprendizagem e a participação de todos.

Nessa direção, reconhecemos que o contexto apresentado por este estudo favorece em muito a intervenção com Maicon, visto ser um ambiente totalmente inclusivo, composto por diferentes profissionais atuando ao mesmo tempo com um grupo de crianças com e sem autismo. Assim, enquanto a professora/brinquedista acompanhava o processo educativo possível a Maicon na sua condição de aprendiz e de desenvolvimento, paralelamente, outros professores/brinquedistas atuavam com as outras crianças, no ensino do conteúdo comum, jogos, brinquedos e brincadeiras infantis, movidos por outros/novos desafios, tendo um momento de avaliação e planejamento coletivo – fundamental para a organização de práticas pedagógicas inclusivas.

Complementarmente a essas afirmações, Cunha (2013, p. 55) salienta:

O exercício de um bom professor começa pela observação. E, para observar, é preciso saber o que observar. E, para saber o que observar, é preciso formação. Como a percepção de um bom músico, será a percepção de um bom professor, capaz de identificar detalhes comumente não notados.

Ao refletir criticamente sobre a atuação com as crianças com e sem autismo no momento de avaliação e planejamento, a equipe de trabalho refletia também sobre a sua própria prática. Esse era um espaço-tempo organizado para dar luz à formação de cada brinquedista participante, possibilitando a ampliação do conhecimento sobre crianças com e sem deficiência, utilizando jogos, brinquedos e brincadeiras infantis em planejamento e execução de aulas e potencializando a troca de experiências.

Como nos indica Vigotski (2000, p. 33), “[...] a pessoa não somente se desenvolve, mas também constrói a si”. Maicon começava a se constituir como membro daquele grupo de crianças em meio às suas relações. Isso só foi possível por meio da mediação pedagógica, que possibilitou a ele transformar seus modos de atuar na brincadeira e nas relações que estabelecia com as outras

peçoas, à medida que ele ia sendo inserido naquela cultura e reconhecido como um sujeito único, singular, que apresenta suas potencialidades de acordo com as possibilidades de interação que lhe são oferecidas.

Logo, não há uma “receita pronta” indicando como o professor deve agir frente a uma turma de crianças com e sem deficiência na aula. Como revela Cunha (2010), a docência é uma ação complexa que exige múltiplos saberes e uma ação individual e coletiva (micro e macroestrutural) em prol da organização das condições de aprendizado para todos os alunos.

Tecituras¹ finais sobre a prática educativa desenvolvida em crianças com e sem deficiência/autismo

Toda aprendizagem é uma fonte de desenvolvimento que suscita para a vida uma série de processos que, sem ela, absolutamente não poderiam surgir (VIGOTSKI, 2010, p. 484).

Na busca por entender os movimentos do professor/brinquedista em relação ao brincar da criança com autismo, deparamo-nos com os diversos fios que se atravessam nesse ato de tear. O processo de pesquisa e estudo incessante nos possibilitou conhecer Maicon, uma criança com diagnóstico de autismo, suas características e particularidades, levando-nos a um entendimento de que cada ser é único em sua história de vida.

1. Tecitura: “Conjunto de fios que se cruzam com a urdidura” (WEISZFLOG, 1998, p. 2029).

Portanto, ao concluir este trabalho, temos a certeza de que não o encerramos, apenas o expandimos para novos/outros desdobramentos sobre a relação da criança com autismo e a brincadeira. Nesse sentido, cabe expressar que, por mais adversas que possam parecer as condições de interação social e de aprendizagem da criança com autismo, é necessário apostar em intervenções pedagógicas que possibilitem o avanço na aprendizagem desses alunos.

As contribuições do referencial teórico-metodológico, pautadas nos estudos relacionados com a abordagem histórico-cultural (Vigotski e colaboradores), orientaram nosso modo de compreender o desenvolvimento humano, de entender o processo de ensino e de aprendizagem, de ver a criança, de conceber a ação pedagógica e de repensar a formação dos profissionais da educação.

No caso de Maicon, o trabalho da professora/brinquedista estava voltado para criar condições favoráveis para que ele superasse os obstáculos impostos pelo autismo e para que a brincadeira se tornasse um elemento potencializador no seu processo de desenvolvimento. Para tal, a professora assumiu um papel importante: o de ser mediadora entre a criança com autismo, os brinquedos, as brincadeiras e os colegas, de forma intencional e planejada, ofertando-lhe condições propícias para o ato de brincar.

Desse modo, constatamos, neste estudo, que o outro dá relevância social às ações da criança, atribuindo-lhe significados, social e culturalmente impregnados. Mesmo diante das dificuldades que apresenta uma criança com o diagnóstico de autismo, com o passar do tempo, a partir da ação pedagógica intencional e planejada, essa criança pode ter avanços significativos em seu desenvolvimento.

Da análise dos diferentes procedimentos didático-pedagógicos impetrados pela professora/brinquedista em sua ação mediadora junto à criança com autismo foco do estudo, durante o processo de intervenção, foi possível identificar dois movimentos que demarcaram saltos qualitativos da relação professor-aluno que, por suas características, foram denominados: a) movimento de adaptação: compreendendo os modos de ser e estar de Maicon; b) movimento de aproximação: ampliando a participação de Maicon no contexto da brinquedoteca.

O movimento de adaptação se caracterizou pelo esforço inicial da professora/brinquedista e de toda a equipe de trabalho nos momentos de planejamento, procurando compreender os modos de ser e estar de Maicon. O estranhamento inicial dele pelo ambiente da brinquedoteca em toda sua dimensão e configuração, as crises de choro, a necessidade de se afastar da sala, o distanciamento

socioemocional dos colegas, os movimentos circulares, o desinteresse pelos brinquedos e brincadeiras e a dependência faziam com que as mediações iniciais perpassassem pela atenção, pelo cuidado e pela constituição de vínculos.

Nesse processo de se conhecerem mutuamente, também a professora enfrentou momentos de incerteza, dúvidas, angústias, que se traduziram em perguntas como: o que fazer frente a uma criança com características tão peculiares? Seguir o curso do papel docente, qual seja, por meio de ações bem planejadas, sistematizadas, intencionais e colaborativas, promovendo situações de ensino e de aprendizagem que atendam à criança, em suas reais necessidades educacionais. No caso de Maicon, nesse movimento de adaptação, em linhas gerais, configuraram-se ações educativas importantes:

- a) O acompanhamento individualizado pela professora/brinquedista, acolhendo e se colocando como referência no processo de ensino e de aprendizagem de Maicon no percurso do trabalho com a turma;
- b) A utilização de um plano de ensino individualizado;
- c) A ação mediadora nos momentos de crise, com a saída do ambiente da brinquedoteca e retomada posterior após a crise, auxiliando Maicon no processo de autorregulação;
- d) A paciência pedagógica em esperar o momento mais propício a intervenções mais pontuais;
- e) O respeito à individualidade e às características da criança;
- f) O trabalho coletivo e colaborativo;
- g) A participação e o envolvimento da família;
- h) A descoberta e atuação em áreas de interesse de Maicon, como saltar no minitrampolim e movimentos de balanceio e giros com ele nos braços.

O movimento de aproximação, conseqüente ao de adaptação, teve por objetivo propiciar encontros entre Maicon e os colegas durante a brincadeira – promover a aproximação física entre eles e os colegas em pequenos grupos. O fato de Maicon ter atingido uma condição de autorregular seu comportamento – aceitar a presença da professora/brinquedista e permitir contato com ela, permanecer no espaço da brinquedoteca sem crise, reduzir o tempo do

movimento de correr em círculo e aceitar brincar no minitrampolim e nos braços da professora - trouxe indícios de que o trabalho educativo com ele precisava ir além, avançar para níveis de maior complexidade. Nesse momento, a professora já vislumbrava as possibilidades, estava mais segura e já havia construído um vínculo com ele.

No caso de Maicon, nesse movimento de aproximação, em linhas gerais, configuraram-se ações educativas importantes:

- a) O processo de sensibilização das crianças do Centro de Educação Infantil para a questão da diferença/diversidade, por meio da arte de contar histórias, pelos contos da literatura infantil;
- b) A organização em pequenos grupos;
- c) A ação mediadora na promoção de movimentos que variavam do individual para o coletivo e do coletivo para o individual – estratégias que partiam de orientar a conduta de Maicon para se aproximar das atividades com o grupo, por exemplo, brincar no gira-gira; e participar de outras atividades que partiam de orientar a conduta do grupo em direção ao interesse de Maicon, por exemplo, pular no minitrampolim;
- d) O planejamento coletivo, individualizado e colaborativo;
- e) O acompanhamento individualizado de Maicon na turma.

Desses movimentos de adaptação e de aproximação, referentes à ação mediadora da professora/brinquedista na inclusão de Maicon no contexto da brinquedoteca e dos processos de brincar, outras/novas considerações foram elencadas por nós e se configuram como pistas importantes nos estudos sobre o desenvolvimento de crianças com autismo.

Cabe salientar, como resultado deste estudo, a relevância para o desenvolvimento do processo educativo com Maicon, da participação e envolvimento da professora/brinquedista no acompanhamento individualizado dele, na ação conjunta com os outros professores/brinquedistas que atuavam com as crianças do CEI e com as outras crianças com autismo e síndrome de Down presentes na turma. Considerando a docência como ação complexa, o estudo é revelador de que, para sistematizar ações que favoreçam o trabalho com crianças, com e sem autismo, no mesmo espaço-tempo de interação, faz-se

necessária a participação de dois ou mais profissionais atuando em parceria com a turma. Destacando assim, a importância do trabalho colaborativo.

Nos momentos de planejamento e avaliação coletivos, percebemos que a ação mediadora do professor vai ganhando eficácia ao compartilhar com o outro as experiências de lidar com as situações concretas de ensino de uma criança com autismo em contexto inclusivo, compreendendo que cada aula é uma realidade diferente, com problemas e soluções peculiares, cabendo ao docente a flexibilização de seu planejamento para favorecer a interação da criança com e sem autismo no mesmo espaço-tempo de trabalho.

O trabalho com a brincadeira desenvolvido pela professora/brinquedista em relação a Maicon, durante o processo de intervenção no contexto da brinquedoteca, permite-nos inferir que a brincadeira pode ser uma ferramenta importante para estimular o aprendizado e o desenvolvimento de crianças com autismo, levando-as a se apropriarem de momentos coletivos da aula, a ampliar suas experiências sociais, comunicativas e de interesses por atividades e objetos, tirando-as do lugar de falta, de limitações para ocupar o lugar de criança capaz de se desenvolver no meio social.

A promoção de encontros entre Maicon e os demais colegas da turma, por meio de atividades em pequenos grupos, aponta para os limites e possibilidades do fazer pedagógico. A organização dessas estratégias na relação com Maicon foi fundamental para a inclusão dele nas aulas e para organizar os primeiros processos sociais com os colegas.

Também é relevante alertar que o apoio da família na mediação e no contato inicial de Maicon com o contexto da brinquedoteca foi o caminho encontrado pela professora/brinquedista para conduzi-lo e orientá-lo na realização das primeiras situações educativas naquele ambiente, nos apontando para a importância da participação das famílias no processo de ensino-aprendizagem da criança com autismo.

A partir do momento em que a professora/brinquedista passou a ter uma compreensão mais ampla das ações pedagógicas necessárias ao processo de aproximação de Maicon do ambiente da brinquedoteca – no momento inicial da aula, ao sair da sala e retornar após a crise de choro, ao ofertar brinquedos, ao procurar aproximá-lo das outras crianças –, ela passou a desenvolver estratégias mais apropriadas, ajudando-o na autorregulação de seu comportamento social.

Portanto, o professor pode aprender muito enquanto educa. As intervenções com Maicon nos revelam que o campo dos processos interativos é a maior ferramenta que o professor possui para trabalhar com a criança com autismo e ampliar as possibilidades de atuação entre ela e o meio social.

Outro aspecto importante que merece destaque neste estudo é o ambiente inclusivo no qual o trabalho ocorreu. A brinquedoteca, em sua organização, valoriza a atividade lúdica e o respeito às necessidades afetivas da criança, além de resgatar o direito à infância, estimular a criatividade e a espontaneidade.

Enfatizamos que essa temática não se esgota aqui e que se faz necessário ampliar as discussões e os questionamentos que envolvem o sujeito com autismo, as políticas públicas, a formação inicial e continuada de professores. Sabemos que as políticas públicas nacionais influenciam diretamente as produções de leis que, por sua vez, refletem nas práticas pedagógicas para crianças com autismo, porém não podemos desconsiderar que a inclusão é um processo dinâmico e que, apesar das dificuldades, houve um avanço significativo em relação às políticas públicas para os sujeitos com autismo nos últimos anos, bem como na formação dos professores que trabalham diretamente com esses sujeitos. Isso nos faz acreditar que podemos, por meio de outros estudos e pesquisas, contribuir para a construção de ações significativas tanto para o professor quanto para a criança com autismo no contexto escolar e não escolar.

O processo de desenvolvimento da criança com autismo está relacionado com o papel que o outro desempenha na mediação pedagógica. Para a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, nascer em um determinado contexto social e cultural não é garantia de que o sujeito irá desenvolver-se como tal, o que somente ocorrerá por meio da mediação efetiva, realizada nos processos de sua inserção na cultura. Para tornar-se humano, o homem depende do outro desde o nascimento. O bebê carece da mediação da mãe para atribuir significado a seus atos. De igual forma, em relação à criança com autismo, cujas relações sociais se encontram afetadas, há que se descobrir o melhor meio para garantir que a significação dada pelo outro, via mediação, resulte em uma ação compreensível para ela. E foi isso que este estudo, em sua abrangência, se propôs a desvelar em relação a Maicon.

Para uma última tecitura, ao analisar a contribuição deste estudo para a reflexão das práticas pedagógicas na construção de mediações significativas para a criança com e sem autismo em contexto inclusivo, nosso maior desejo

foi apontar na direção da esperança, das possibilidades e dos desafios. Desse modo, por mais que pareça que estamos andando em círculo, como Maicon fazia, é possível encontrar fios que nos levam a avanços significativos, como os registrados no corpo deste estudo. Nas palavras de Manuel Bandeira (1993, p. 54): “E a vida vai tecendo laços, quase impossíveis de se romper [...]”.

Referências

- BANDEIRA, Manuel. Assim a vida nos afeiçoa. *In*: BANDEIRA, Manuel. **Estrela da Vida Inteira**. São Paulo: Nova Fronteira, 1993.
- BAGAROLLO, Maria Fernanda. **A resignificação do brincar das crianças autistas**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep), Campinas, 2005.
- BARROCO, Sonia Mari Shima. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski**: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais. 2007. 414 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2007.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional - Lei nº 9.394, de 24 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (Seesp). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/Seesp, 2008.
- BRASIL. CNE. CEB. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**, que institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Brasília: 2009.
- BRASIL. **Lei nº 12.764/2012, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 23 out. 2016.

- BOSA, Cleonice. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. *In*: BAPTISTA, Cláudio Roberto; BOSA, Cleonice (Orgs.). **Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 21-39.
- BUENO, José Geraldo Silveira. Cegueira e estereotípias. *In*: MARTÍN, Manoel Bueno; BUENO, Salvador Toro. **Deficiência visual: aspectos psicoevolutivos e educativos**. Trad. Magali de Lourdes Pedro. São Paulo: Santos, 2003, p. 153-160.
- CHICON, José Francisco. **Inclusão na educação física escolar: construindo caminhos**. 2005. 484 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- CHICON, José Francisco. **Jogo, mediação pedagógica e inclusão: um mergulho no brincar**. 2. ed. Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2013.
- CHICON, José Francisco; FONTES, Alayne Silva; SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de. Atividades lúdicas no meio aquático: possibilidades para a inclusão. **Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 103-122, abr./jun. 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.
- 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, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.
- CHIOTE, Fernanda de Araújo Binatti. **A mediação pedagógica no desenvolvimento do brincar da criança com autismo na educação infantil**. Trabalho apresentado no GT-15 – Educação Especial da 35ª Reunião Anual da ANPed. 2013. Disponível em: <http://www.periodicos.ufes.br/PRODSCENTE/article/view/8756/6169>. Acesso em: 30 set. 2017.
- CHIOTE, Fernanda de Araújo Binatti. **Inclusão da criança com autismo na educação infantil: trabalhando a mediação pedagógica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.
- COSTA, Dóris Anita Freitas. Superando limites: a contribuição de Vygotsky para a educação especial. **Revista psicopedagogia** [online], v. 23, n. 72, p. 232-240, 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v23n72/v23n72a07.pdf>. Acesso em: 02 set. 2017.
- CUNHA, Eugênio. Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas. 2. ed. RJ: Wak Editora, 2013.
- CUNHA, Maria Isabel da. A docência como ação complexa. *In*: CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília: Capes/CNPq, 2010, p. 19-34.
- CUNHA, Nylse Helena da Silva. **Brinquedoteca: um mergulho no brincar**. 3. ed. São Paulo: Aquariana, 2001.
- DELFRATE, Christiane de Bastos; SANTANA, Ana Paula de Oliveira; MASSI, Giselle de Athaíde. A aquisição de linguagem na criança com Autismo: um estudo de caso. **Psicol. Estud.** [on-line]. V. 14, n. 2, p. 321-331, 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722009000200013>. Acesso em: 29 ago. 2017.

- ELKONIN, Daniil B. **Psicologia do jogo**. Tradução de Álvaro Cabral. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009. (Coleção Textos de Psicologia).
- FARIA, Mariana de Oliveira. **A teoria histórico-cultural e a brincadeira: (re) pensando a educação infantil a partir dos autores contemporâneos**. 2016. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.
- FRIEDMANN, Adriana. **Brincar: crescer e aprender – o resgate do jogo infantil**. São Paulo: Moderna, 1996.
- GÓES, Maria Cecília Rafael de. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, Marta Kohl; SOUZA, Denise Trento R.; REGO, Teresa Cristina (Orgs.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002, p. 95-114.
- GÓES, Maria Cecília Rafael de. Alunos com necessidades especiais no recreio da escola. In: JESUS, Denise Meyrelles de *et al.* (Org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007, p. 110-119.
- GRANDIN, Temple; SCARIANO, Margaret M. **Uma menina estranha: autobiografia de uma autista**. Tradução de Sergio Flaksman. São Paulo: Editora das Letrinhas, 2012.
- JORDAN, Rita. **Educação de crianças e jovens com autismo**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2000.
- KANNER, Leo. Os distúrbios autísticos de contato afetivo. In: ROCHA, P. S. (Org.). **Autismos**. São Paulo: Escuta; Recife, PE: Centro de Pesquisas em Psicanálise e Linguagem, 1997, p. 111-171. (Original publicado em 1943).
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação**. 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- KLIN, Ami. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, v. 28, p. 3-11, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/sielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-4442006000500002&Ing=en&nrm=iso. Acesso em: 16 jun. 2017.
- LEBOYER, Marion. **Autismo infantil: fatos e modelos**. Tradução de Rosana Guimarães Dalgalarrondo. São Paulo: Papirus, 1995.
- LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, A. N. (Org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. São Paulo: Moraes, 1994.
- LURIA, Alexander Romanovich. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein e Mario Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução de Luis Carlos de Castro e Costa. São Paulo: Centauro, 2005. (Originalmente publicado em 1845).
- MARTINS, Alessandra Dilar Formagio. **Crianças autistas em situação de brincadeira: apontamento para as práticas educativas**. 2009. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba/SP.
- MEIRIEU, Philippe. **A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar**. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

- MENEZES, Adriana Rodrigues Saldanha de. **A inclusão de alunos com autismo em escolas públicas de Angra dos Reis**. 2013. Disponível em: <https://docplayer.com.br/1589003-A-inclusao-de-alunos-com-autismo-em-escolas-publicas-de-angra-dos-reis.html>. Acesso em: 26 jun. 2019.
- OLIVEIRA, Ivone Martins de *et al.* A educação de alunos com autismo e as práticas pedagógicas na perspectiva da educação inclusiva. *In:* OLIVEIRA, Ivone Martins (Org.). **Autismo e inclusão escolar**: percursos, desafios, possibilidades. Curitiba: CRV, 2015, p. 15-34.
- 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; 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.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento - um processo sócio-histórico**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1993.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID 10**. 10. ed. Porto Alegre: Artmed, 1993.
- ORRÚ, Sílvia Ester. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009.
- PADILHA, Anna Maria Lunardi. **Bianca: o ser simbólico para além dos limites da deficiência mental**. 2000. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2000. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/250876>. Acesso em: 25 jul. 2017.
- PADILHA, Anna Maria Lunardi. **Práticas pedagógicas na educação especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.
- PAIVA, Junior F. Casos de autismo sobem para 1 a cada 68 crianças. **Revista Autismo**, 2014. Disponível em: <https://www.revistaautismo.com.br/geral/casos-de-autismo-sobem-para-1-a-cada-68-criancas/>. Acesso em: 20 abr. 2019.
- PINEL, Hiran; LISBOA, Sulamya da Silva Pinto. As práticas pedagógicas e o sujeito com autismo: um estudo a partir do olhar fenomenológico. *In:* OLIVEIRA, Ivone Martins de (Org.). **Autismo e inclusão escolar**: percursos, desafios, possibilidades. Curitiba: CRV, 2015, v. 1, p. 55-75.
- PINO, Angel. O conceito de mediação em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. **Caderno Cedex** – Centro de Estudos Educação e Sociedade, Campinas, n. 24, p. 32-50, 2000.
- ROCHA, Maria Silva Pinto Moura Librandi. **Não brinco mais: a (des)construção do brincar no cotidiano educacional**. 2. ed. Jjuí, RS: Injuí, 2005. (Coleção Fronteiras da Educação).
- ROCHA, Paulina S. **Autismo: construções e desconstruções**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.
- RODRIGUES, David António. Aprendizagem individualizada num grupo de multideficientes. *In:* RODRIGUES, David António (Org.). **Métodos e estratégias em educação especial: antologia de textos**. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, 1991, p. 75-83.

- RODRIGUES, Graciele Massoli *et al.* Demarcações sociais e as relações diádicas na escola: considerações acerca da inclusão. **Revista Brasileira Ciência Esporte**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 43-56, maio 2004.
- ROEDER, Silvana Ziger. Brinquedoteca universitária: reflexões sobre o processo do brincar para aprender. **Educere: profissionalização docente e formação**. 2008. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/959_963.pdf. Acesso em: 21 jul. 2017.
- 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** [on-line]. V. 37, n. 4, p. 355-361, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1016/j.rbce.2015>. Acesso em: 25 ago. 2017.
- SANTOS, Edinete Ribeiro de Lima; SANTOS, Fabiana Rodrigues dos; OLIVEIRA, Thereza Cristina Bastos Costa de. Papel dos pais no processo de inclusão escolar e na aprendizagem de filhos com necessidades educacionais especiais. **Revista Discentis**, 2. ed., p. 38-49, jul. 2013. Disponível em: <https://docplayer.com.br/16319053-Papel-dos-pais-no-processo-de-inclusao-escolar-e-na-aprendizagem-de-filhos-com-necessidades-educacionais-especiais.html>. Acesso em: 14 jul. 2019.
- SANTOS, Emilene Coco dos; CAIXETA, Juliana Eugênia. **Autismo: mediações em tempos de inclusão**. In: Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional (CONPE), 10., Maringá/PR, 2011.
- SANTOS, Emilene Coco dos. **Linguagem escrita e a criança com autismo**. Curitiba: Appris, 2016.
- SIQUEIRA, Mônica Frigini; CHICON, José Francisco. **Educação Física, autismo e inclusão: ressignificando a prática pedagógica**. Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2016.
- UMBELINO, Janaína Damasco. A mediação em Vigotski: reflexões sobre um conceito. **XVI EN-DIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**. UNICAMP – Campinas, 2012. Disponível em: http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acerv/docs/2404b.pdf. Acesso em: 16 nov. 2016.
- VEER, René Van Der; VALSINER, Jaan. **Vygotsky: uma síntese**. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.
- 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.
- VYGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras escogidas III: história del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Tradução de Julio Guillermo Blank. Madri: Visor, 1995.
- VYGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras escogidas V: fundamentos de defectologia**. Tradução de Maria del Carmen Ponce Fernandez. Madri: Visor, 1997.
- VYGOTSKI, Lev Semenovich. Manuscrito de 1929. **Educação e Sociedade**, Campinas, Cedes, ano XXI, n. 71, p. 21-44, jul. 2000. (Tradução de Alexandra Marenitch).
- VYGOTSKI, Lev Semenovich. **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 Semenovich. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Psicologia pedagógica**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

WALLON, Henri. **Para conhecer o ser social. O choro e suas manifestações na tentativa de buscar o exemplo, os instrumentos de interação e a evolução psicológica da criança**. Tradução de Ana Maria Bessa. Lisboa: Edições 70, 1995.

WEISZFLOG, Walter. **Michaelis**: Moderno Dicionário da Língua Portuguesa. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1998. (Dicionários Michaelis).

Índice remissivo

A

Ações 10, 11, 13, 14, 22, 27, 34, 36, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 50, 54, 57, 58, 60, 63, 65, 67, 70, 71, 72, 76, 77, 78, 79, 81, 82, 83, 85, 86, 87, 90, 95, 103, 104, 105, 106, 107

Ambiente 19, 33, 51, 55, 57, 58, 64, 67, 68, 69, 70, 71, 74, 75, 76, 78, 85, 86, 91, 100, 103, 104, 106, 107

Apoio 16, 18, 70, 74, 106

Atividade 12, 20, 21, 25, 27, 32, 33, 34, 36, 38, 41, 42, 43, 44, 45, 48, 49, 50, 57, 58, 69, 71, 74, 78, 83, 89, 92, 93, 94, 96, 97, 98, 99, 107

Autismo 10, 11, 12, 13, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 29, 32, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 53, 55, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 64, 65, 66, 67, 69, 70, 71, 72,

73, 74, 75, 80, 81, 83, 86, 88, 91, 93, 94, 95, 96, 98, 99, 100, 102, 103, 105, 106, 107, 110, 111, 112, 113

Autista 44, 47, 67, 95, 99, 111

Auxílio 24, 76, 81, 83, 88, 92, 94, 96, 97, 98, 99

B

Brincadeira 13, 20, 21, 22, 23, 40, 41, 42, 43, 44, 47, 48, 49, 50, 51, 54, 55, 57, 60, 63, 69, 72, 76, 77, 78, 80, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 94, 95, 96, 97, 98, 100, 103, 104, 106, 111, 113

Brincar 11, 12, 16, 20, 21, 22, 36, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 71, 78, 81, 82, 83, 89, 99, 102, 103, 105, 109, 110, 112, 113

Brinquedista 13, 53, 57, 58, 60, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 99, 100, 102, 103, 104, 105, 106

Brinquedo 66, 69, 71, 74, 76, 78, 82, 84, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 93, 96, 98, 112

Brinquedoteca 10, 11, 13, 16, 20, 21, 22, 50, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 75, 76, 77, 80, 81, 82, 83, 91, 92, 99, 103, 104, 105, 106, 107, 110, 112

C

Características 11, 18, 20, 30, 31, 38, 41, 45, 48, 49, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 67, 72, 73, 81, 86, 88, 95, 102, 103, 104

Círculo 13, 21, 60, 68, 81, 85, 92, 105, 108

Colaboração 74, 81

Coletivo 12, 73, 76, 81, 100, 104, 105

Comportamento 20, 29, 33, 38, 43, 62, 64, 65, 69, 72, 76, 79, 80, 84, 88, 104, 106, 112

Compreensão 11, 12, 22, 26, 28, 30, 31, 32, 35, 37, 41, 42, 49, 50, 52, 54, 74, 98, 99, 106

Comprometimento 19, 29, 45, 51, 64, 98

Comunicação 19, 20, 34, 35, 36, 44, 45, 46, 60, 67, 78, 82

Contexto 10, 11, 12, 18, 20, 21, 22, 25, 26, 28, 29, 31, 32, 33, 36, 37, 39, 46, 47, 50, 53, 54, 57, 58, 59, 63, 65, 66, 68, 72, 73, 74, 76, 77, 80, 81, 82, 88, 91, 94, 95, 100, 103, 105, 106, 107

Correr 65, 66, 68, 71, 74, 76, 77, 81, 84, 85, 88, 95, 105

Criança 11, 12, 13, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 60, 61, 63, 64, 65, 66, 67, 69, 70, 72, 73, 74, 75, 77, 78, 80, 81, 82, 83, 86, 87, 88, 91, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 102, 103, 104, 106, 107, 110, 111, 112, 113, 114

Cultura 12, 13, 18, 19, 24, 25, 26, 27, 31, 32, 33, 39, 40, 43, 47, 50, 54, 57, 94, 101, 107

Cultural 10, 11, 12, 13, 16, 18, 22, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 32, 33, 34, 36, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 49, 54, 70, 91, 103, 107, 111, 112

D

Deficiência 10, 11, 12, 13, 17, 18, 20, 22, 23, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 37, 38, 39, 47, 50, 54, 55, 57, 58, 59, 60, 64, 74, 75, 77, 79, 80, 81, 82, 100, 101, 102, 105, 107, 111, 112

Desafio 10, 16, 18, 19, 22, 29, 38, 41, 50, 51, 60, 63, 67, 69, 79, 80, 81, 83

Desenvolvimento 11, 12, 13, 14, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 63, 67, 72, 73, 75, 76, 77, 79, 80, 81, 82, 83, 86, 87, 88, 90, 91, 92, 94, 95, 98, 99, 100, 102, 103, 105, 106, 107, 110, 111, 112, 113

Diagnóstico 12, 13, 17, 41, 44, 46, 60, 61, 63, 70, 86, 88, 96, 98, 102, 103

Diferença 50, 59, 81, 82, 105

Dificuldade 45, 46, 48, 57, 62, 80

Docente 17, 20, 51, 73, 76, 91, 104,
106, 113

E

Educação 10, 11, 14, 16, 17, 19, 20, 26,
27, 28, 30, 31, 32, 39, 48, 71, 79,
80, 103, 109, 110, 111, 112

Ensino 16, 17, 18, 27, 37, 38, 47, 51,
54, 55, 57, 59, 63, 72, 73, 76, 92,
100, 103, 104, 106

Espaço 17, 20, 21, 37, 49, 50, 51, 54,
55, 57, 65, 68, 70, 71, 72, 73, 74,
75, 79, 81, 82, 83, 84, 86, 92, 94,
95, 97, 99, 100, 104, 105, 106,
110

Estudo 10, 12, 15, 16, 18, 21, 22, 24, 26,
28, 30, 36, 48, 49, 50, 54, 55, 59,
60, 61, 74, 81, 82, 99, 100, 102,
103, 105, 107, 108, 110, 112

F

Família 61, 62, 63, 73, 75, 81, 104, 106

G

Grupo 31, 33, 43, 47, 48, 49, 56, 57,
58, 59, 64, 67, 74, 79, 82, 83, 85,
87, 88, 91, 92, 95, 100, 105, 112

H

Histórico 11, 12, 16, 18, 22, 24, 25, 26,
27, 29, 32, 36, 37, 39, 40, 41, 42,
43, 67, 103, 107, 111, 112

I

Inclusão 10, 11, 13, 16, 17, 18, 22, 39,
50, 57, 59, 63, 72, 91, 105, 106,
107, 110, 112, 113

Inclusivas 47, 51, 58, 79, 81, 100

Individualizado 57, 59, 72, 73, 104,
105

Indivíduo 15, 18, 27, 28, 31, 33, 35,
45, 52, 67, 77

Interação 15, 20, 22, 26, 28, 29, 30, 35,
45, 46, 48, 49, 50, 57, 58, 60, 62,
65, 75, 79, 80, 82, 88, 94, 98, 99,
101, 103, 105, 106, 112

L

Limitações 18, 19, 28, 71, 86, 106

Linguagem 12, 19, 20, 27, 29, 30, 33,
34, 35, 36, 37, 41, 45, 46, 47, 50,
51, 62, 67, 69, 70, 80, 95, 98, 99,
110, 111, 112, 113, 114

Lúdico 21, 43, 58, 64, 70, 77

M

Mediação 13, 16, 18, 19, 21, 22, 26, 27,
32, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 42,
43, 47, 48, 50, 59, 61, 64, 65, 69,
70, 72, 73, 75, 76, 77, 79, 80, 83,
88, 91, 94, 95, 99, 100, 106, 107,
110, 112, 113

Mediadora 11, 21, 22, 49, 50, 63, 66,
67, 74, 89, 90, 103, 104, 105,
106

Meios 32, 33, 38, 52, 66, 67, 69, 83

Minitrampolim 71, 72, 73, 74, 75, 76,
78, 79, 80, 81, 82, 92, 93, 96, 97,
98, 104, 105

Modos 10, 37, 41, 47, 49, 57, 63, 64,
70, 78, 79, 83, 88, 98, 100, 103,
112

Movimento 21, 25, 32, 57, 61, 63, 64,
66, 68, 74, 76, 77, 78, 79, 80, 82,
85, 90, 91, 93, 96, 97, 98, 103,
104, 105

Mundo 10, 16, 21, 22, 27, 29, 30, 34,
35, 36, 41, 42, 46, 49, 50, 51, 52,
54, 55, 66, 79, 82, 98, 100, 112

O

Objeto 21, 30, 33, 38, 42, 66, 71, 85,
89, 90, 96

P

Palavras 14, 16, 30, 51, 61, 65, 69, 75, 90, 95, 96, 99, 108

Papel 11, 12, 13, 14, 19, 26, 30, 33, 34, 37, 38, 41, 42, 43, 47, 48, 50, 51, 56, 57, 72, 73, 75, 77, 88, 89, 91, 95, 99, 103, 104, 107, 112

Particularidades 12, 18, 28, 29, 31, 45, 50, 51, 63, 67, 87, 95, 102

Peculiaridades 25, 29, 31, 38, 44, 61, 72

Pedagógica 13, 14, 16, 18, 19, 21, 22, 25, 27, 37, 38, 39, 41, 48, 49, 50, 57, 58, 59, 60, 61, 69, 72, 73, 76, 79, 81, 83, 88, 91, 94, 95, 99, 100, 103, 104, 107, 110, 113, 114

Pesquisa 10, 14, 19, 26, 48, 49, 54, 55, 60, 81, 91, 102, 111

Planejamento 54, 55, 59, 65, 73, 74, 76, 79, 88, 100, 103, 105, 106

Possibilidades 10, 11, 13, 14, 18, 19, 21, 22, 27, 28, 30, 31, 39, 44, 46, 47, 48, 49, 50, 53, 54, 58, 64, 66, 70, 71, 73, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 83, 84, 86, 88, 90, 91, 95, 98, 99, 101, 105, 106, 107, 108, 110, 112

Potencialidades 28, 44, 54, 56, 73, 101

Práticas 18, 46, 47, 48, 51, 58, 79, 80, 81, 100, 107, 110, 111, 112

Procedimentos 72, 82, 103

Processo 11, 16, 18, 20, 21, 24, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 39, 41, 42, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 57, 59, 63, 64, 65, 67, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 77, 79, 82, 88, 90, 91, 94, 98, 99, 100, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 112, 113

Professora 13, 16, 18, 53, 59, 60, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91,

92, 93, 94, 95, 96, 97, 99, 100, 103, 104, 105, 106

Promover 22, 38, 39, 41, 50, 72, 94, 98, 104

Pular 71, 72, 75, 76, 78, 79, 81, 96, 97, 105

R

Reação 20, 25, 29, 65, 71, 74, 86

S

Signos 12, 24, 26, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 46

Simbólico 36, 112

Social 10, 12, 13, 14, 18, 20, 21, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 49, 50, 51, 54, 56, 57, 67, 72, 80, 83, 86, 90, 91, 98, 103, 106, 107, 112, 113, 114

Socialização 44, 55

Sujeito 17, 18, 21, 24, 26, 29, 30, 32, 36, 44, 46, 47, 48, 60, 67, 73, 86, 91, 98, 99, 101, 107, 112

Superiores 25, 26, 30, 31, 32, 33, 34, 36, 37, 39, 43, 46, 70, 80, 82, 83, 87, 113

T

Teoria 25, 32

Turma 17, 18, 48, 50, 63, 64, 66, 74, 81, 82, 83, 85, 87, 92, 94, 101, 104, 105, 106

V

Vigotski 15, 24, 35, 37, 38, 40, 58, 79, 81, 83, 91, 95, 102, 113, 114

Vínculo 41, 65, 99, 105

Resumo dos autores

Flaviane Lopes Siqueira Salles

Professora de Educação Física da Educação Básica das Secretarias Municipais de Educação de Viana e Cariacica no Estado do Espírito Santo. Graduação em Educação Física pela Escola Superior São Francisco de Assis - ESFA (2006). Especialização em Educação Física Escolar pela Universidade Federal do Espírito Santo (2007). Especialização em Deficiência Intelectual/Educação Especial pela FABRA (2016). Mestrado em Educação Física pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo (2018). Pesquisadora do Laboratório de Educação Física Adaptada (LAEFA/CEFD/UFES). Membro do Grupo de Estudo sobre Autismo (GESA), do Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Especial (NEESP), do Centro de Educação da UFES.

José Francisco Chicon

Professor Associado do Departamento de Ginástica e do Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Graduado em Educação Física pela UFES (1988). Graduado em Filosofia (licenciatura) pela UFES (2017). Mestrado em Educação pela UFES (1995). Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo – USP (2005). Pós-doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná (2013). Coordenador do Laboratório de Educação Física Adaptada (LAEFA/CEFD/UFES).

Esta obra foi composta nas tipologias Minion Pro e Calibri e foi impressa em papel Pólen Soft® 80 grs./m², no inverno de 2020.

Em nosso país, ainda convivemos com dificuldades em relação à participação das crianças nas salas de aula regulares quando apresentam deficiência e, mais difícil ainda, quando têm o diagnóstico de autismo. Com firmeza e responsabilidade, Flaviane e Chicon afirmam sua posição diante da dinâmica de exclusão a que são submetidas as crianças com os chamados “problemas”, “distúrbios”, “anormalidades”, “deficiências”. Eles focam nas possibilidades, como ensina Lev Vygotsky; apontam para um horizonte prospectivo; acreditam nas possibilidades de compensação cultural das deficiências. Avançam para além das queixas e das reais dificuldades que se nos apresentam.

A certeza de que ler este livro, estudá-lo, buscando as leituras que os próprios autores referenciam, pode ser uma rica experiência para os que lutam pela educação de qualidade para todos, sem exceção. A relevância social e, especificamente pedagógica, da investigação que o leitor vai começar a conhecer a seguir, está, justamente, em vislumbrar, de acordo com a posição teórica e metodológica, as possibilidades de direcionar o olhar e as ações para o papel fundante da vida coletiva no desenvolvimento humano.

Prof.ª Dr.ª Anna Maria Lunardi Padilha

Doutora em Educação (UNICAMP)



encontrografia

encontrografia.com

www.facebook.com/Encontrografia-Editora

www.instagram.com/encontrografiaeditora

www.twitter.com/encontrografia