

O brincar da criança com autismo:

possibilidades para o
desenvolvimento infantil

Série Desenvolvimento Humano
e Práticas Inclusivas

Organizadores

José Francisco Chicon
Ivone Martins de Oliveira

encontrografia



O brincar da criança com autismo: possibilidades para o desenvolvimento infantil

**Série Desenvolvimento Humano
e Práticas Inclusivas**

Organizadores

**José Francisco Chicon
Ivone Martins de Oliveira**

encontrografia

Copyright © 2021 Encontrografia Editora. Todos os direitos reservados.

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

Editor científico

Décio Nascimento Guimarães

Editora adjunta

Gisele Pessin

Coordenadoria técnica

Gisele Pessin

Fernanda Castro Manhães

Design

Carolina Caldas

Foto de capa: Carolina Caldas

Gestão administrativa

Ana Laura dos Santos Silva

Bibliotecária

Juliana Farias Motta – CRB 7/5880

Assistente de revisão

Eliana da Silva Barbosa

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C533b Chicon, José Francisco

O brincar da criança com autismo: possibilidades para o desenvolvimento infantil / José Francisco Chicon, Ivone Martins de Oliveira. -- Campos dos Goytacazes (RJ): Encontrografia, 2021.

202 p. (Série Desenvolvimento Humano e Práticas Inclusivas)

Inclui índice

ISBN: 978-65-88977-21-7

1. Educação Especial. 2. Brincadeira. 3. Aprendizagem. Transtorno autístico. 3. Interação social. I. Oliveira, Ivone Martins de. II. Título: possibilidades para o desenvolvimento infantil. III. Série: Desenvolvimento Humano e Práticas Inclusivas.

CDD 371.90981

encontrografia

Encontrografia Editora LTDA
Av. Alberto Torres, 371 - Sala 306 - Centro - Campos dos Goytacazes - RJ
28035-581 - Tel: (22) 2030-7746
www.encontrografia.com
editora@encontrografia.com

Comitê científico/editorial

- Prof. Dr. Antonio Hernández Fernández – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPAÑA)
- 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 – (ESPAÑA)
- Prof. Dr. Douglas Christian Ferrari de Melo – UFES (BRASIL)
- Prof. Dr. Eduardo Shimoda – UCAM (BRASIL)
- Prof^a. Dr^a. Fabiana Alvarenga Rangel – UFES (BRASIL)
- Prof. Dr. Fabrício Moraes de Almeida – UNIR (BRASIL)
- Prof. Dr. Francisco Antonio Pereira Fialho – UFSC (BRASIL)
- Prof. Dr. Francisco Elias Simão Merçon – FAFIA (BRASIL)
- Prof. Dr. Iêdo de Oliveira Paes – UFRPE (BRASIL)
- Prof. Dr. Javier Vergara Núñez – UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA (CHILE)
- Prof. Dr. José Antonio Torres González – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPAÑA)
- Prof. Dr. José Pereira da Silva – UERJ (BRASIL)
- Prof^a. Dr^a. Magda Bahia Schlee – UERJ (BRASIL)
- Prof^a. Dr^a. Margareth Vetus Zaganelli – UFES (BRASIL)
- Prof^a. Dr^a. Marília Gouvea de Miranda – UFG (BRASIL)
- Prof^a. Dr^a. Martha Vergara Fregoso – UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA (MÉXICO)
- Prof^a. Dr^a. Patricia Teles Alvaro – IFRJ (BRASIL)
- Prof. Dr. Rogério Drago – UFES (BRASIL)
- Prof^a. Dr^a. Shirlena Campos de Souza Amaral – UENF (BRASIL)
- Prof. Dr. Wilson Madeira Filho – UFF (BRASIL)

Sumário

Apresentação.....	9
A brinquedoteca e o atendimento às especificidades da criança com autismo	15
José Francisco Chicon Ivone Martins de Oliveira Jackson Pereira Rocha	
A inclusão escolar na formação inicial de professores.....	31
Ivone Martins de Oliveira José Francisco Chicon Emilene Gomes Monteiro Gabriela de Vilhena Muraca	
A perspectiva dos pais sobre a brincadeira de seus filhos com autismo	55
Renata Coelho Tavares Imperial Ivone Martins de Oliveira Maria das Graças Carvalho Silva Sá Erineusa Maria da Silva José Francisco Chicon	

A intervenção educativa na brincadeira da criança com autismo 77

Ivone Martins de Oliveira
Talita Brasileiro Vaz Penatieri
José Francisco Chicon
Fabiana Zanol Araújo

Montando um quebra-cabeça: a criança com autismo, o brinquedo
e o outro. 95

Ivone Martins de Oliveira
Sonia Lopes Victor
José Francisco Chicon

A ação mediadora do professor na brincadeira da criança
com autismo 115

José Francisco Chicon
Ivone Martins de Oliveira
Rayanne Rodrigues de Freitas
Maria das Graças Carvalho Silva de Sá
Gabriela de Vilhena Muraca

Relações sociais na infância: um olhar para a criança com autismo . . 133

José Francisco Chicon
Fabiana Zanol Araújo
Ivone Martins de Oliveira
Maria das Graças Carvalho Silva de Sá

A fetividade e manifestações de descontentamento na brincadeira da
criança com autismo 160

Emilene Gomes Monteiro
Ivone Martins de Oliveira
José Francisco Chicon

Índice remissivo 193

Sobre os autores 199

Apresentação

Nesta obra, apresentamos alguns resultados de uma pesquisa mais ampla denominada: “O brincar da criança com autismo na brinquedoteca: inclusão, mediação pedagógica e linguagem”. Esse estudo teve como objetivo geral compreender o brincar da criança com diagnóstico de autismo em contexto inclusivo e suas implicações para o aprendizado e o desenvolvimento infantil. No transcorrer da investigação, enfoque foi dado: aos modos de interação e aos vínculos constituídos entre essa criança e os adultos e, também, com outras crianças durante as atividades lúdicas; ao movimento dessa criança e sua relação com o desenvolvimento da brincadeira de faz de conta; às possibilidades de mediação pedagógica que favoreçam o brincar dessa criança; e às contribuições que o trabalho realizado em uma brinquedoteca universitária pode trazer para a formação de professores e pesquisadores.

De modo geral, crianças com diagnóstico de autismo apresentam especificidades que têm demandado atenção especial àqueles profissionais que atuam com elas, sobretudo no ambiente escolar. A constituição do humano em cada um de nós implica a vida coletiva, a interação com outras pessoas, de maneira a suprir necessidades não somente biológicas, mas também de constituição de funções psíquicas superiores. Quando há fragilidades nessas relações, o processo de humanização pode ser comprometido. As formas de comunicação com os outros, de apreensão da realidade e de configuração do próprio psiquismo podem seguir uma direção que não contemple as infinitas possibilidades de desenvolvimento de uma pessoa.

Em diferentes períodos da história da humanidade, pessoas com deficiência física, sensorial e intelectual, bem como com transtornos mentais, foram associadas à incapacidade de viver em sociedade, de produzir e de conduzir a própria vida, acarretando discriminação e segregação social. Isoladas do convívio social, muitas delas com deficiência tiveram minimizadas suas possibilidades de desenvolvimento, reforçando preconceitos e estereótipos, os quais, por muitos séculos, perpassaram o imaginário popular e o espaço educacional. O movimento em favor da universalização da educação escolar e da matrícula de todas as crianças e jovens com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na escola regular, instaurado nas últimas décadas, desafiou essas concepções e práticas arcaicas, apostando nas possibilidades de desenvolvimento dessas pessoas, quando expostas a situações favoráveis de ensino e de aprendizagem.

Nesse sentido, a abordagem de questões referentes aos processos interativos e à intervenção educativa com crianças com autismo foi destacada neste estudo. O universo escolhido foi a brincadeira, devido ao potencial que a atividade lúdica apresenta para o desenvolvimento infantil. O brincar é uma atividade complexa: apresenta um fim em si mesma, podendo trazer grande prazer à criança, mas, ao mesmo tempo, exige dela submissão a algumas regras; implica uma adesão da criança ao ato de brincar; muitas vezes permite a elaboração de vivências desafiantes ou dolorosas para essa criança. É, portanto, uma atividade que articula funções psíquicas diferenciadas, tendo um papel importante na emergência do plano simbólico e nos avanços da imaginação.

No entanto, o brincar não é uma atividade que se desenvolve espontaneamente na criança. Ao contrário, é uma prática social, produzida historicamente, que implica uma ação da cultura sobre a própria criança, em tempos e espaços coletivos distintos. A criança aprende a brincar na relação com adultos e com seus pares. Aprende a brincar observando os outros, imitando; compartilhando ações, manuseando diferentes materiais lúdicos e transformando suas finalidades; aperfeiçoando e criando novas brincadeiras.

A ação educativa pode contribuir significativamente para o desenvolvimento da brincadeira da criança, especialmente daquela que possui algum tipo de deficiência ou transtorno. Tendo em vista seu caráter intencional, sistemático e planejado, a intervenção educativa pode criar condições propícias ao avanço do brincar dessa criança, na medida em que reconhece e considera

seus modos peculiares de ser, de se relacionar com os outros e de aprender. Conhecer essa criança e produzir práticas de ensino que superem as barreiras sociais impostas a seu acesso a experiências e conhecimentos abordados pela escola, entre eles, o brincar, é uma tarefa da qual os profissionais da educação não podem mais se esquivar.

A abordagem teórica que orientou este estudo foi a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, configurada, sobretudo, nos estudos de Lev Semionovich Vigotski (1983, 1997). Para o autor, o desenvolvimento de todas as funções tipicamente humanas, dentre elas o brincar, ocorre nas relações sociais mediadas pela linguagem.

O desenvolvimento se dá a partir da inter-relação entre componentes biológicos e culturais, de tal forma que, gradualmente, os componentes culturais ampliam suas possibilidades de intervenção sobre os biológicos. É nessa perspectiva que, no processo evolutivo, a partir da inter-relação entre uma série de fatores biológicos, ambientais e sociais, foi se formando em nossos antepassados uma estrutura biológica cerebral que deu passagem para a emergência da atividade simbólica e incremento da vida social e da cultura. Os avanços nas formas de comunicação e surgimento da linguagem aos poucos alteram não somente as formas de relação entre nossos ancestrais, mas também a própria inter-relação entre as funções psíquicas, permitindo a configuração de funções psíquicas superiores (consciência, intencionalidade, linguagem, pensamento, manifestações afetivas e outras).

Em decorrência desse processo, o desenvolvimento dos seres humanos vai se tornando cada vez mais dependente das condições históricas e culturais que lhe são oferecidas. Esse pressuposto traz contribuições inestimáveis para se discutir a educação de crianças e jovens, especialmente aqueles que têm deficiência ou transtornos mentais, pois permite compreender que as peculiaridades nos modos de organização psíquica e de interação entre essas pessoas e o meio físico e social não são causadas apenas por possíveis déficits sensoriais, intelectuais ou neurológicos. Essas peculiaridades, muitas vezes compreendidas como incapacidades, também são resultado de uma insuficiência no próprio desenvolvimento cultural, que não se orientou em uma direção que contemplasse as características dessas pessoas. Assim, o componente social coloca-se como determinante no desenvolvimento de indivíduos com alguma deficiência ou transtorno, podendo favorecer ou empobrecer

esse desenvolvimento, de acordo com as práticas sociais que eles vivenciam e as experiências que lhes são proporcionadas.

Esta investigação buscou compreender aspectos do desenvolvimento de uma prática social amplamente divulgada em diferentes culturas, que é o brincar, em crianças com diagnóstico de autismo no espaço de uma brinquedoteca universitária. Vale ressaltar que, em um ambiente universitário, a brinquedoteca tem funções que extrapolam as possibilidades de ofertar materiais e experiências lúdicas para as crianças que a frequentam e também se constitui em um espaço de realização de projetos de extensão, de pesquisa e de formação inicial de professores. Esse foi o caso deste estudo, que articulou diferentes projetos e aglutinou professores formadores e estudantes do Curso de Educação Física e dos Cursos de Mestrado em Educação Física e Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, além de uma psicóloga do Centro de Atenção Psicossocial Infanto-Juvenil.

Assim, realizamos um estudo de caso de crianças com autismo em situações de brincadeira, tendo como grandes eixos as interações estabelecidas entre adultos e crianças e as brincadeiras realizadas, a ação mediadora dos brinquedistas, bem como indícios das contribuições dessa intervenção para o desenvolvimento dessas crianças.

A pesquisa foi desenvolvida na brinquedoteca do Laboratório de Educação Física Adaptada do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (Laefa/Cefd/Ufes). Iniciou-se no ano de 2016 com prazo de encerramento em 2022.

O estudo foi realizado concomitantemente ao projeto de extensão “Brinquedoteca, aprender brincando”, que tem por objetivos: a) qualificar a formação inicial de estudantes do Curso de Educação Física com a oferta de campo de intervenção, ensino e pesquisa na perspectiva inclusiva; b) expandir serviços de Educação Física à comunidade externa e interna da Ufes, por meio do atendimento educacional, esporte e lazer às crianças com e sem deficiência/autismo no mesmo espaço-tempo de interação; e c) incrementar a prática de pesquisa (trabalhos de conclusão de curso, monografias, dissertações e teses) nessa área de conhecimento. O projeto organiza-se como atendimento educacional inclusivo de 60 crianças de ambos os sexos, com idades de três a seis anos. Quarenta são de um Centro de Educação Infantil e 20 com deficiência/autismo das comunidades da Grande Vitória.

No transcorrer do estudo, alguns brinquedistas e professores coordenadores da pesquisa também foram se constituindo em sujeitos do estudo, na medida em que suas intervenções educativas foram se mostrando relevantes para a compreensão do fenômeno investigado. É importante ressaltar que, a cada semestre, cerca de dez estudantes do Curso de Educação Física participavam das atividades lúdicas, além dos professores formadores coordenadores do projeto e voluntários. Orientados e supervisionados pelos coordenadores do projeto, esses estudantes atuavam como professores/brinquedistas estimulando a brincadeira das crianças. Alguns faziam o acompanhamento individualizado das crianças com diagnóstico de autismo e outros atuavam com o grupo do Centro de Educação Infantil.

As sessões lúdicas na brinquedoteca ocorriam todas as quintas-feiras, das 14 às 15 horas, na brinquedoteca, organizada no Laefa/Cefd/Ufes, com cerca de 12 encontros em cada um dos dois semestres de 2016, totalizando 24 sessões filmadas. Após o atendimento às crianças, a equipe de trabalho (professores/brinquedistas e equipe de pesquisa) se reunia das 15 às 17 horas para fazer funcionar o grupo de estudo, tendo como eixo de discussão: o brincar da criança com autismo e a mediação pedagógica do professor; a avaliação das atividades realizadas na brinquedoteca; e o planejamento da próxima sessão de intervenção lúdica.

Cabe registrar que o trabalho desenvolvido e o material coletado foram devidamente autorizados pelos pais e/ou responsáveis ao assentirem por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Todas as recomendações éticas para pesquisas com seres humanos foram seguidas, conforme a Resolução nº 466/2012 e, aprovadas pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Ufes, no Parecer nº 1.459.302, de 21 de março de 2016.

Ivone Martins de Oliveira
José Francisco Chicon

A brinquedoteca e o atendimento às especificidades da criança com autismo¹

José Francisco Chicon²

Ivone Martins de Oliveira³

Jackson Pereira Rocha⁴

Considerações iniciais

A brinquedoteca tem se apresentado, em alguns estudos, como um ambiente significativo para as vivências lúdicas das crianças, além de ser um espaço fortemente potencializador de seu desenvolvimento.

Magalhães e Pontes (2002) e Rosa, Kravchychyn e Vieira (2017) chamam a atenção para a importância da brincadeira espontânea para a criança, que contribui para a construção de uma maneira própria de olhar a realidade, a

-
1. Este texto foi publicado originariamente na Revista Brasileira de Ciência e Movimento. O estudo contou com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (Fapes).
 2. Professor Doutor do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).
 3. Professora Doutora do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).
 4. Professor de Educação Física do Centro de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Serra, ES. Pesquisador do Laboratório de Educação Física Adaptada do Centro de Educação Física e Desportos (Ufes).

realização de descobertas e o desenvolvimento socioafetivo. Em contraposição a isso, destacam a progressiva redução de espaços e tempos para ela brincar — o que tem se configurado por motivos variados — e apontam a brinquedoteca como um espaço propício à brincadeira da criança, bem como à pesquisa de aspectos de seu desenvolvimento.

Estudos como os mencionados apontam a brinquedoteca como um ambiente potente e propício à brincadeira e, conseqüentemente, ao desenvolvimento de todas as crianças. Diante disso, indagamos a respeito dos modos de organização desse espaço de forma a se constituir, também, como um ambiente enriquecedor da brincadeira da criança com autismo, uma vez que, conforme relatam os estudos de Orrú (2007) e Siegel (2008), as crianças com autismo apresentam peculiaridades sobretudo em aspectos como a interação social e a comunicação, comprometimento nos processos imaginativos, interesses restritos, aspecto que interferem no brincar dessa criança.

Tendo como base os estudos de Vigotski (1997, 2011) para atender às especificidades das crianças com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, entendemos que, muitas vezes, há necessidade de uma reconfiguração dos espaços educativos em que esses sujeitos estão inseridos de maneira a criar condições favoráveis ao seu desenvolvimento.

Caminhos alternativos e recursos especiais são necessários para tracionar o desenvolvimento de crianças com deficiência, inclusive em relação à brincadeira, tendo em vista seu modo de funcionamento psíquico e condições de interação com os outros e com o meio físico (VIGOTSKI, 1997, 2011). Discorrendo sobre a criança com deficiência, Vigotski (2011, p. 867) afirma que o meio social não está adaptado às especificidades dessa criança e ressalta que “[...] a educação surge em auxílio, criando técnicas artificiais, culturais, um sistema especial de signos ou símbolos culturais adaptados às peculiaridades da organização psicofisiológica” dessas crianças.

A criação de uma estrutura do caminho indireto no desenvolvimento da criança com deficiência implica que, no plano cultural, também se organizem algumas vias alternativas propícias ao seu desenvolvimento. Este estudo considera que a brincadeira tem um grande potencial de configuração desses caminhos. Diante disso, o ambiente da brinquedoteca evidencia-se como um importante cenário em que vias alternativas podem ser pensadas

para a inserção de crianças com autismo nesse espaço e para a realização de atividades lúdicas que favoreçam seu desenvolvimento.

A brinquedoteca é um cenário enriquecedor de experiências que propiciam o desenvolvimento integral da criança, devido à forma como ela é configurada. Segundo Cunha (2010, p. 36-37), a brinquedoteca

[...] é um espaço preparado para estimular a criança a brincar, possibilitando o acesso a uma grande variedade de brinquedos, dentro de um ambiente especialmente lúdico. É um lugar onde tudo convida a explorar, a sentir, a experimentar.

A organização desse ambiente de aprendizagem deve favorecer a criatividade da criança, incentivando o desenvolvimento da brincadeira e da imaginação. Deve propiciar o encontro e a interação entre as crianças na realização de atividades lúdicas. Para isso, é importante que os tempos e os espaços da brinquedoteca sejam organizados de forma a propiciar às crianças possibilidades enriquecedoras de interação, de atendimento a seus interesses e necessidades, bem como de brincadeira compartilhada.

Diante dessas considerações, apresentamos como objetivo deste capítulo, analisar a organização da brinquedoteca como um ambiente inclusivo, propiciador de vivências lúdicas para as crianças com autismo e favorecedor de sua brincadeira.

Metodologia

Considerando o objetivo deste trabalho, reportamo-nos a uma pesquisa qualitativa de caráter descritivo e exploratório (LUDKE; ANDRÉ, 2013), orientada para a análise de situações lúdicas que favoreçam a ampliação da experiência de brincar da criança com autismo na brinquedoteca, enfocando sua organização como um ambiente inclusivo.

Os sujeitos desta investigação foram: dezessete crianças, de ambos os sexos, com idades entre três e seis anos, seis com autismo e uma com síndrome de Down, oriundas de diferentes centros de Educação Infantil, dez crianças sem deficiência, pertencentes a uma única turma do Centro de Educação Infantil (CEI), e ainda estagiários do Curso de Educação Física.

As intervenções ocorreram em uma brinquedoteca universitária, uma vez por semana, com duração de uma hora, no ano de 2016. Essas intervenções eram compostas de dois momentos: um com atividades dirigidas e outro com atividades livres, nas quais as crianças poderiam explorar, por interesse, os diferentes espaços que compunham a brinquedoteca. Esses dois momentos eram conduzidos pelos estagiários, sob a orientação dos professores coordenadores do projeto de pesquisa.

Durante os momentos de brincadeira livre, os estagiários observavam as crianças e, paulatinamente, iam se inserindo nas brincadeiras, tornando-se parceiros, procurando estimular, promover, ampliar e enriquecer suas brincadeiras. Cada criança com deficiência era acompanhada por pelo menos um estagiário.

Como instrumentos de coleta de dados, foram utilizados a observação participante — instrumento utilizado para o acompanhamento do processo pedagógico desenvolvido com as crianças, com os autores participando da mediação com elas e emitindo opinião nas reuniões pedagógicas; filmagem das aulas — instrumento utilizado para revisitar as aulas realizadas e fazer uma releitura do processo de ensino e de aprendizagem desenvolvidos; registros em diário de campo — instrumento utilizado para registro de observações de situações de aula e de momento de reunião com a equipe de trabalho.

A realização desta pesquisa seguiu os padrões de ética, desde a submissão do projeto ao Conselho de Ética da instituição⁵, até as informações sobre o estudo e o consentimento dos pais, bem como a atenção cuidadosa; o respeito aos modos de ser, de interagir e de brincar das crianças; e a escuta sensível ao que buscavam dizer, por meio de diferentes recursos comunicativos.

A seguir, abordaremos aspectos do trabalho realizado na brinquedoteca, enfocando, principalmente, as ações desenvolvidas de maneira a favorecer o envolvimento das crianças com autismo nas atividades lúdicas. A análise do material recolhido nos levou a priorizar três eixos de discussão: a brinquedoteca e a organização dos tempos e dos espaços pedagógicos; a preparação

5. Este estudo é parte de uma pesquisa mais ampla intitulada: “O brincar da criança com autismo na brinquedoteca: inclusão, mediação pedagógica e linguagem”, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme a Resolução nº 466/2012, no dia 21 de março de 2016, de acordo com o Parecer nº 1.459.302.

dos estagiários/brinquedistas para atuar com as crianças com autismo; e o desafio de buscar os caminhos alternativos para a inserção e participação das crianças com autismo nas brincadeiras.

Resultados e discussão

Rodrigues (2003) aponta que, no que diz respeito às crianças com deficiência, algumas estratégias são indispensáveis para um ambiente educativo inclusivo: a adequação dos cenários, das rotinas e das atividades às necessidades, ritmos e percursos dessas crianças. Entendemos que esses aspectos (entre outros) são fundamentais para orientar uma prática educativa que busque promover caminhos alternativos, tal como preconiza Vigotski (1997, 2011), para a aprendizagem das crianças com autismo.

Com o olhar atento a essas questões, debruçamo-nos sobre o material coletado durante as atividades realizadas na brinquedoteca, o que nos permitiu identificar algumas orientações importantes ao se configurar uma brinquedoteca como um ambiente inclusivo, que acolhe crianças com autismo. Entre os resultados encontrados, destacamos a estrutura física da brinquedoteca, a organização do atendimento lúdico destinado às crianças, a preparação dos estagiários e o encaminhamento de alguns desafios que podem surgir devido às singularidades da criança com autismo.

A brinquedoteca e a organização dos tempos e dos espaços pedagógicos

Iniciamos apresentando a brinquedoteca, que possui cerca de 150 m². É organizada em diferentes cantinhos temáticos, como casinha, camarim, espaço para leitura e jogos de construção etc., com uma decoração bem colorida. Enfim, é planejada para que as crianças vivenciem diferentes sensações e experiências lúdicas. Entretanto, outros espaços também eram utilizados para as atividades, dentro de uma perspectiva de “brinquedoteca ampliada”. Assim, algumas intervenções ocorriam nas salas de judô ou de ginástica, bem como em espaços ao ar livre e na piscina.

Trata-se de uma brinquedoteca universitária, que tem, entre seus objetivos, servir de campo de estágio para acadêmicos do Curso de Educação Física, orientados por professores. Norteando-se por uma proposta inclusiva,

eram desenvolvidas, na brinquedoteca, atividades lúdicas para crianças com e sem deficiência.

Entre os objetivos voltados à prática educativa desenvolvida com as crianças, destacam-se aspectos referentes à interação entre elas, com os adultos e com os brinquedos; a exploração e o compartilhamento de objetos e brinquedos nos diferentes cantos temáticos; a construção de cenários lúdicos; e a brincadeira com os pares.

No ano de 2016, o atendimento na brinquedoteca se configurava da seguinte maneira: ritos de entrada; atividade dirigida; momento de escolha dos cantos temáticos da brinquedoteca por interesse; e ritos de saída. Todos esses momentos eram pensados visando criar rotinas para que as crianças pudessem vivenciar um ambiente enriquecedor de diversas experiências corporais.

Nos ritos de entrada, as crianças eram orientadas a adentrar no espaço de maneira organizada, sentarem-se no chão, em círculo, e permanecer atentas ao estagiário que as incentivava a relembrar os acontecimentos das aulas anteriores, como: do que brincaram e com quem, que brincadeiras foram mais marcantes etc. Esse momento era importante para que as crianças vivenciassem experiências em que se percebessem e vissem a figura do outro como sujeito pertencente ao grupo, além de exercitar diferentes situações de expressão de pensamentos e sentimentos.

Em seguida, as crianças eram orientadas a participar de atividades, como: contação de histórias; jogos e brincadeiras tradicionais; pintura; música; entre outras tarefas. Em muitas ocasiões, essas atividades também visavam abordar questões como o reconhecimento das diferenças, a sensibilização das crianças sem deficiência em relação ao respeito e o acolhimento dos colegas com deficiência.

Depois, iniciava-se o momento em que as crianças podiam brincar livremente, acompanhadas e, por vezes, incentivadas pelos estagiários a enriquecer sua brincadeira ou acolher outros colegas para brincar. No momento em que o sino tocava, anunciando as atividades livres, elas vibravam, sorriam e corriam para os diferentes cantos da brinquedoteca, evidenciando o prazer de estar naquele espaço. Tendo em vista as singularidades das crianças com autismo no que tange à interação, comunicação e imaginação, o acompanhamento e o incentivo dos estagiários costumavam ser muito mais intensos com elas.

Por fim, os ritos de saída, que aconteciam ao final das intervenções, eram momentos em que as crianças eram ouvidas novamente sobre as experiências vividas, além de se abordar a necessidade de fazer uso dos brinquedos de maneira adequada e guardá-los.

Foi possível observar que, de início, as crianças do CEI tinham mais dificuldade em se concentrar nas atividades dirigidas, devido à sedução do ambiente lúdico. O momento de guardar os brinquedos também demandava a atenção dos estagiários de forma a orientar as crianças e insistir em sua colaboração, aspecto observado no estudo de Rosa, Kravchychyn e Vieira (2010). As crianças com autismo e síndrome de Down demandavam acompanhamento de um estagiário para cada uma, para atendê-las em seus interesses e peculiaridades, orientando-as nas ações de brincar, seja de modo individualizado, seja em pequenos grupos, seja no coletivo, como se evidencia também nos estudos de Chicon (2013), Chicon *et al.* (2016) e Oliveira e Padilha (2016).

Tendo em vista que a brinquedoteca é um espaço de formação de acadêmicos do Curso de Educação Física, após os atendimentos às crianças, os estagiários reuniam-se com os professores orientadores para estudo de temas referentes ao trabalho desenvolvido, avaliação das atividades realizadas no dia e planejamento do encontro seguinte.

A preparação dos estagiários para atuar com as crianças com autismo

De maneira geral, os modos de ser, de interagir e de brincar da criança com autismo, de início, trazem alguns desafios para a ação educativa (OLIVEIRA; PADILHA, 2016; CHIOTE, 2015). Considerando as avaliações de estagiários que, no final do ano de 2015, manifestaram receios e insegurança no início do acompanhamento individualizado dessas crianças, mesmo sob supervisão dos professores orientadores, houve necessidade de iniciar as orientações a esses acadêmicos de forma diferente, em 2016.

Schmidt *et al.* (2016) chamam a atenção para o desconhecimento e o sentimento de despreparo dos professores a respeito da prática educativa a ser desenvolvida com as crianças com autismo e apontam as lacunas na formação inicial. Fiorini e Manzini (2016) destacam, como demandas formativas de professores de Educação Física, aspectos como a necessidade de estratégias

de ensino adequadas ou adaptadas; a seleção, adaptação e uso de recursos pedagógicos. Esses aspectos foram levados em conta nas ações formativas dos estagiários e em sua preparação para atuar na brinquedoteca.

Assim, no início do semestre letivo do ano de 2016, antes de começarem os atendimentos, além de informações sobre o trabalho educativo realizado na brinquedoteca, os estagiários tiveram orientações gerais em relação à criança com autismo e àquelas atendidas na brinquedoteca, a partir de vídeos de atividades realizadas em semestres anteriores e relatos da equipe de pesquisa. Durante as discussões, destacava-se o olhar que deveriam ter para essas crianças, compreendendo a ação educativa dirigida a elas como um processo que envolve a atenção cuidadosa do professor, principalmente para as suas capacidades, as quais podem potencializar seu desenvolvimento.

Outra ação da equipe de pesquisa foi envolver os pais no processo de apresentação das crianças com autismo aos estagiários. O primeiro atendimento do ano foi destinado apenas às crianças com autismo e síndrome de Down. Esse encontro contou com a participação dos pais, que atuaram brincando com seus filhos no espaço da brinquedoteca, tendo os estagiários como observadores/participantes das brincadeiras. Essa ação foi interessante também para os pais, que tiveram a chance de conhecer antecipadamente aqueles estagiários que iriam interagir com eles e seus filhos no decorrer dos atendimentos e compartilhar informações sobre eles. Foi, ainda, relevante para as crianças, que tiveram os pais como mediadores no primeiro contato com os estagiários.

Essa estratégia possibilitou aos estagiários desfazer estereótipos e concepções sobre essas crianças, adquirindo maior segurança para as intervenções seguintes. Assim, a intervenção educativa durante o estágio, acompanhada e orientada de perto pelos professores supervisores, constituiu-se em um espaço potente de formação dos licenciandos em Educação Física em uma perspectiva inclusiva, permitindo-lhes superar o “sentimento de despreparo”, tal como apontado por muitos professores (SCHMIDT *et al.*, 2016).

O desafio de buscar os caminhos alternativos para a inserção e participação das crianças com autismo

Como ressaltado, o atendimento na brinquedoteca era organizado visando criar rotinas para que as crianças pudessem vivenciar um ambiente enri-

quecedor de diversas experiências corporais. A análise do material empírico coletado apontou que, no transcorrer do primeiro semestre de 2016, a equipe de trabalho começou a identificar algumas demandas em relação à organização e ao desenvolvimento das atividades para atender às peculiaridades das crianças com autismo, gerando a necessidade de alterações no planejamento. Para propiciar avanços em seu desenvolvimento, era necessário investir em caminhos alternativos (VIGOTSKI, 2011) — que envolviam os percursos das crianças e a mediação dos estagiários.

Assim, o grupo de pesquisa, juntamente com os estagiários, investiu em um conhecimento mais aprofundado das crianças com autismo, de forma a superar os desafios presentes na prática educativa e aqueles colocados a essas crianças. A seguir, serão apresentados alguns desses desafios e as ações delineadas.

a) O grande número de pessoas na brinquedoteca e a agitação das crianças com autismo

Inicialmente, as intervenções contavam com cerca de 27 crianças, 20 do CEI, todas sem deficiência, seis com autismo e uma com síndrome de Down, sete pais das crianças com deficiência, as duas professoras do CEI e 11 estagiários. Em consonância com os estudos de Siegel (2008), as avaliações das intervenções realizadas foram apontando que o grande número de pessoas na brinquedoteca e o barulho que provocavam pareciam causar desconforto em pelo menos três crianças com autismo, que demonstravam maior agitação, aumento de movimentos repetitivos e, por vezes, desejo de sair desse espaço.

Diante disso, a primeira estratégia do grupo foi levar a criança com autismo para fora da sala, para um passeio no corredor ou em outros ambientes, até que se acalmasse, e, só então, ela retornava para a brinquedoteca. Essa estratégia funcionou, mas ainda não oferecia o retorno almejado, pois um dos principais objetivos das intervenções era propiciar condições para que crianças com e sem deficiências interagissem e compartilhassem brincadeiras.

Assim, analisando as condições do atendimento, o grupo constatou que o número de 27 crianças presentes na sala gerava tumulto e conflitos no uso de brinquedos, que incomodavam algumas crianças com autismo mais sensíveis a essa situação. Por isso, decidiu-se reduzir o número de crianças não deficientes da brinquedoteca, deslocando parte delas para atendimento na sala de ginástica olímpica, no mesmo dia e horário.

Com essa estratégia, a agitação e o barulho diminuíram, as crianças se movimentavam com mais tranquilidade e o atendimento às suas necessidades era realizado com mais qualidade: as crianças com autismo não mais se sentiram incomodadas; as crianças com e sem deficiência passaram a se encontrar mais; os conflitos entre elas reduziram; os estagiários também tiveram melhores condições na organização e condução da aula. Enfim, o cenário ganhou uma configuração mais propícia à realização de práticas inclusivas, com ganho significativo na qualidade do processo de ensino e de aprendizagem para todas as crianças.

De forma semelhante aos estudos de Oliveira e Padilha (2016) e de Schmidt *et al.* (2016), as análises apontaram a importância crucial da avaliação das próprias práticas educativas, de maneira a propiciar condições favoráveis ao desenvolvimento das crianças com autismo na brinquedoteca. No caso desta pesquisa, avaliar as práticas pedagógicas constituiu-se em uma tarefa permanente e coletiva, documentada por meio de registro escrito.

b) A impaciência de algumas crianças com autismo ao terem que aguardar o início do atendimento

Frequentemente, quatro das seis crianças com autismo chegavam à brinquedoteca em média vinte minutos antes do início das aulas e ficavam sentadas em frente à brinquedoteca aguardando o horário de entrada. Esse tempo de espera começou a gerar desconforto, como: impaciência, choro, insistência para entrar no espaço. Frente a essa situação, em um primeiro momento, o grupo passou a permitir a entrada dessas crianças antecipadamente na brinquedoteca, acompanhadas de estagiários, mas essa ação gerou novos desafios: as crianças sem deficiência do CEI, ao chegarem no espaço da brinquedoteca, encontravam as crianças com autismo já utilizando os brinquedos e elas só podiam acessá-los no momento definido para isso, o que as deixava dispersas durante o rito de entrada. As crianças com autismo, por sua vez, já na sala antes do início dos atendimentos e utilizando os brinquedos, ficavam mais resistentes a participar das atividades em grupo que aconteciam nos dois primeiros momentos da aula — ritos de entrada e atividade dirigida —, o que aumentava a distância entre elas e os colegas e exigia esforço maior dos estagiários para direcioná-las para a atividade coletiva. Além disso, mais próximo ao final da aula, elas ficavam cansadas e irritadiças, gerando conflitos disciplinares que desgastavam a relação com os estagiários.

Diante desse novo problema, uma das estratégias definidas pelo grupo foi de não mais adentrar o espaço antecipadamente com as crianças com deficiência. A proposta era, inicialmente, acompanhar as crianças na presença dos pais, tendo o cuidado de realizar a mediação (acolher, brincar, conversar, cantar etc.) necessária, até a chegada das crianças do CEI. Na sequência de três a quatro encontros, na medida em que as crianças com autismo, por meio da brincadeira, iam reduzindo sua ansiedade, esse apoio foi gradativamente retirado e elas foram progressivamente adquirindo um autodomínio do comportamento em relação às regras estabelecidas.

Com essa ação educativa, alguns resultados logo foram observados pela equipe de trabalho, como uma tranquilidade maior das crianças com autismo na espera do início do atendimento, no encontro das crianças com e sem deficiência na brinquedoteca e nas possibilidades de sua participação nos momentos coletivos.

As análises indicam que lidar com a impaciência, a ansiedade e a aparente desatenção ou desinteresse da criança com autismo nas atividades lúdicas implica conhecimento, sensibilidade, mas também perseverança e aposta em suas possibilidades de inserção em ambientes coletivos e compartilhamento das atividades lúdicas, por parte dos profissionais da educação, aspectos também observados por Santos (2017) em seu estudo com crianças com autismo que frequentavam o primeiro ano do Ensino Fundamental.

c) O desafio de propiciar atividades que favorecessem a interação entre as crianças com e sem deficiência

Conforme apontam os estudos de Castro, Panhoca e Zanolli (2011) e Chioite (2015), de modo geral, as crianças com autismo apresentam certas particularidades no modo de interagir com os outros, tanto adultos como crianças, o que também ocorria na brinquedoteca. Diante disso, orientamo-nos pelas palavras de Rodrigues (2004, p. 44), quando salienta que: “Considerar as diferenças é imergir nos aspectos inerentes às relações humanas, é respeitar, aceitar e valorizar as limitações de cada um, tendo como indicativo a alteridade, pressuposto tanto teórico quanto metodológico da ação docente”.

Assim, visando considerar as diferenças entre as crianças e as singularidades das crianças com autismo, o grupo buscou desenvolver atividades que propiciassem a aproximação e a interação entre elas e os outros colegas do CEI.

No momento direcionado da intervenção, passou-se a abordar temas e atividades lúdicas que permitissem às crianças do CEI compreender o modo peculiar de envolvimento das crianças com autismo com os pares e com as brincadeiras. Ao mesmo tempo, elas eram estimuladas a interagir com as crianças com autismo e convidá-las para brincar juntas. Paralelamente a isso, eram planejadas atividades que iam ao encontro do interesse das crianças com autismo e da ação conjunta com os colegas.

A interação entre pares tem sido apontada como um elemento favorecedor do desenvolvimento de habilidades sociais da criança com autismo, bem como da própria brincadeira (SCHMIDT *et al.*, 2016; MARCELINO, 2014). Assim, para incentivar a interação entre as crianças com autismo e as demais, foram introduzidos materiais lúdicos, brincadeiras e ações que estimulassem a aproximação entre elas, como: brincadeiras de roda, uso de materiais lúdicos que pudessem ser utilizados por mais de uma criança durante uma brincadeira, como cortes grandes de tecidos coloridos, carrinho de rolimã e minitrampolim. Procurou-se também incentivar o desenvolvimento de brincadeiras iniciadas pelas crianças com autismo nas quais a participação das outras crianças do CEI era possível. Elas eram sempre convidadas para brincar junto com as crianças com autismo.

Essas estratégias permitiram maior interação entre algumas crianças com autismo e as demais. Entretanto, beneficiaram-se mais desse trabalho as crianças com fala articulada, que demonstraram, lentamente e a partir de ações constantes dos estagiários, uma disponibilidade maior para interagir e brincar com os colegas.

d) O desafio de propor atividades que ampliassem as possibilidades de brincadeiras das crianças com autismo

De acordo com Grandin e Scariano (2010), crianças com autismo possuem fixações por objetos que representam algum sentido para elas. Essas fixações causam um interesse maior por parte delas, pelo fato de proporcionar sensação prazerosa, o que também podia ser observado entre as crianças com autismo atendidas na brinquedoteca. Apostando no potencial de desenvolvimento dessas crianças e considerando que o outro tem um papel crucial em seu desenvolvimento (VIGOTSKI, 1997, 2008), o grupo de pesquisa buscou desenvolver ações que ampliassem suas possibilidades de

interação com os brinquedos e brincadeiras, sobretudo orientando-se para suas preferências e capacidades.

Embora essas crianças apresentassem suas peculiaridades nos modos de interação e comunicação, preferências e habilidades corporais, foi observado que elas sentiam prazer em atividades nas quais podiam correr e pular. Assim, ambientes como a sala de judô e de ginástica foram incluídos nas atividades, por possibilitarem a essas crianças movimentos amplos. A cama elástica foi colocada à disposição delas em quase todos os atendimentos.

Também observamos a preferência dessas crianças por locais mais delimitados em que pareciam se sentir mais acolhidas e protegidas. Diante disso, foram criados ambientes e cenários lúdicos mais intimistas, como: cabanas, cavernas, tecidos transparentes que pudessem cobrir as crianças em momentos de relaxamento, ambientes delimitados com blocos de espuma, pneus, piscina de bolinhas, caixa de papelão, entre outros.

Nessa direção, evidencia-se que a criança aprende, mas aprende melhor em um ambiente rico e variado, como o apresentado neste estudo: a brinquedoteca como um espaço inclusivo, local que propiciou o desenvolvimento da imaginação da criança, da brincadeira e do que ela possibilita em termos lúdicos e de abordagem de conflitos e necessidades da criança (VIGOTSKI, 2008); enfim, um espaço que potencializou relações, acolhendo as diferenças, intensificando possibilidades e marcando a criança naquilo que é mais representativo da sua expressão no mundo: o brincar.

Considerações finais

Neste trabalho, visamos discutir a organização da brinquedoteca como um ambiente inclusivo, propiciador de vivências lúdicas para as crianças com autismo e favorecedor de sua brincadeira. Diante disso, constatamos que, embora alguns estudos discorram acerca do funcionamento da brinquedoteca, questionamentos surgem quando esse espaço se propõe a atuar em uma perspectiva inclusiva, que considere os diferentes modos de ser e de estar no mundo de crianças com deficiência.

Como evidenciado, a prática educativa desenvolvida na brinquedoteca implicou a atenção cuidadosa aos diferentes modos de ser das crianças, às suas peculiaridades e potencialidades, durante o planejamento e o desenvol-

vimento das atividades. A definição de objetivos nítidos, a avaliação constante das intervenções realizadas e a (re)organização dos tempos e dos espaços da brinquedoteca foram ações importantes diante do desafio de buscar os caminhos alternativos nos percursos das crianças com autismo e na prática educativa orientada para tracionar o seu desenvolvimento.

Um fator que vale destacar é a necessidade do olhar sensível a todas as crianças, considerando suas especificidades, mas também suas potencialidades. Apostar na capacidade de aprendizagem de todas as crianças é fundamental para a implementação de ações que lhes permitam avanços em seu desenvolvimento e, conseqüentemente, a promoção de uma prática educativa inclusiva. Entretanto, esse olhar sensível não surge espontaneamente; é resultado de estudo, planejamento e avaliação permanentes das ações desenvolvidas. Este capítulo enfatiza, também, a necessidade de maior atenção à formação inicial e continuada de professores para atuar em uma perspectiva inclusiva e de estudos que abordem essa temática.

Referências

- CASTRO, Glenda Scomano; PANHOCA, Ivone; ZANOLLI, Maria de Lurdes. Interação comunicativa em contexto lúdico de duas crianças com síndrome de Down, comportamentos autísticos e privação de estímulos. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 24, n. 4, p. 730-38, 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722011000400013>. Acesso em: 10 jun. 2020.
- CHICON, José Francisco. **Jogo, mediação pedagógica e inclusão**: um mergulho no brincar. 2. ed. Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2013.
- CHICON, José Francisco *et al.* Educação física e inclusão: a mediação pedagógica do professor na brinquedoteca. **Movimento**, Porto alegre, v. 22, n. 1, p. 279-292, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.56302>. Acesso em: 05 jun. 2020.
- CHIOTE, Fernanda de Araújo Binatti. **Inclusão da criança com autismo na educação infantil**: trabalhando a mediação pedagógica. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2015.
- CUNHA, Nylse Helena Silvia. **Brinquedoteca**: um mergulho no brincar. 4. ed. São Paulo: Aquariana, 2010.
- FIORINI, Maria Luiza Salzani, MANZINI, Eduardo José. Dificuldades e sucessos de professores de Educação Física em relação à inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 1, p. 49-64, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000100005>. Acesso em: 08 ago. 2020.
- GRANDIN, Temple; SCARIANO, Margaret M. **Uma menina estranha**: autobiografia de uma autista. 3. ed. São Paulo: Cia. das Letras, 2010.

- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 9. ed. São Paulo: EPU, 2013.
- MAGALHÃES, Celina Maria Colino; PONTES, Fernando Augusto Ramos. Criação e manutenção de brinquedotecas: reflexões acerca do desenvolvimento de parcerias. **Psicologia: Reflexão e Crítica** [on-line], Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 235-242, 2002. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722002000100024>. Acesso em: 20 dez. 2020.
- MARCELINO, Isabel Maria Fernandes Simões dos Santos. **Promover as interações sociais num aluno com perturbação do espectro do autismo**: estudo de caso. 2014. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) — Programa de Pós-Graduação em Educação Especial do Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra, Coimbra, 2014.
- OLIVEIRA, Ivone Martins de; PADILHA, Anna Maria Lunardi. Crianças com autismo na brinquedoteca: modos de interação e de inserção nas práticas culturais. **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: 14 jul. 2020.
- ORRÚ, Sílvia Ester. **Autismo, linguagem e educação**: interação social no cotidiano escolar. Rio de Janeiro: WAK, 2007.
- RODRIGUES, Armindo José. Contextos de aprendizagem e integração/inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri; BAUMEL, Roseli Cecília Rocha de Carvalho (org.). **Educação especial: do querer ao fazer**. São Paulo: Avercamp, 2003, p. 13-26.
- RODRIGUES, Graciele Massoli *et al.* Demarcações sociais e as relações diádicas na escola: considerações acerca da inclusão. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 43-56, maio 2004. Disponível em: <http://www.revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/237>. Acesso em: 6 ago. 2020.
- ROSA, Fabiana Vieira da; KRAVCHYCHYN, Helena; VIEIRA, Mauro Luis. Brinquedoteca: a valorização do lúdico no cotidiano infantil da pré-escola. **Barbarói**, Santa Cruz do Sul, v. 2, n. 33, p. 8-27, ago./dez. 2010. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/barbaroi/article/view/1208>. Acesso em: 10 set. 2020.
- SANTOS, Emilene Coco dos. **Os alunos com autismo no primeiro ano do ensino fundamental e os movimentos de construção das práticas pedagógicas**. 2017. 217 f. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2017.
- SCHMIDT, Carlos *et al.* Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. **Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 222-235, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15348/1980-6906/psicologia.v18n1p222-235>. Acesso em: 07 ago. 2020.
- SIEGEL, Bryna. **O mundo da criança com autismo**: compreender e tratar perturbações do espectro do autismo. Porto: Porto Editora, 2008.
- VYGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras escogidas V**: fundamentos de defectologia. Tradução de Maria Del Carmem Ponce Fernandez. Madri: Visor, 1997.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução de Zóia Prestes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, Rio de Janeiro, n. 8, p. 23-36, jun. 2008.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. Tradução de Denise Regina Sales, Marta Kohl de Oliveira e Priscila Nascimento Marques. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000400012>. Acesso em: 10 mar. 2020.

A inclusão escolar na formação inicial de professores¹

Ivone Martins de Oliveira²

José Francisco Chicon³

Emilene Gomes Monteiro⁴

Gabriela de Vilhena Muraca⁵

Considerações iniciais

Diversos estudos têm discutido os desafios que perpassam a formação de professores para a educação básica. Gatti *et. al* (2019) apontam o caráter pontual, fragmentado e sem continuidade de políticas educacionais e de formação de professores; destacam a perspectiva dualista que perpassa algumas

-
1. Este texto foi publicado originariamente na Revista Kiri-Kerê. O estudo contou com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (Fapes).
 2. Professora Doutora do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).
 3. Professor Doutor do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).
 4. Professora de música. Psicóloga clínica na Unidade de Saúde da Prefeitura Municipal de Vila Velha, ES. Mestra em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).
 5. Professora de Educação Física e pesquisadora do Laboratório de Educação Física Adaptada do Centro de Educação Física e Desportos (Ufes).

propostas, ora enfatizando o compromisso político, ora a competência técnica; e ressaltam também como aspecto fundamental a valorização do professor na sociedade e nas políticas educacionais.

Entre os desafios que envolvem a formação inicial de professores, encontram-se aqueles que remetem à problematização, à discussão e ao estudo sobre a prática educativa com alunos público-alvo da Educação Especial. Faria e Camargo (2018) e Fernandes, Costa Filho e Iaochite (2019) apontam lacunas na formação inicial, no que diz respeito à temática inclusão, e relatam os desafios dos professores na superação das barreiras que dificultam a inserção de alunos com deficiência na escola regular.

Analisando estudos sobre a emoção do professor em frente à inclusão escolar, Faria e Camargo (2018) elencam, entre outros sentimentos, impotência, insegurança, angústia e desamparo, quando o docente se sente despreparado para atuar com alunos com deficiência.

Enfocando a formação inicial de professores de Educação Física, Fernandes, Costa Filho e Iaochite (2019) indicam que, quando a instituição de ensino superior oferece ao licenciando em Educação Física experiências formativas variadas na área da inclusão escolar, como participação em projetos de pesquisa e extensão, visitas às escolas, além do estudo sobre as deficiências e a legislação sobre processos inclusivos, há uma probabilidade maior de esses estudantes se sentirem mais preparados para atuar com alunos com deficiência no exercício da profissão.

Fiorini e Manzini (2016) também discutem sobre as necessidades formativas de professores de Educação Física. Buscando investigar situações de dificuldades e de sucesso desses professores que atuam com alunos com deficiência e alunos com autismo, os autores identificam três aspectos a serem considerados:

- 1) o perfil e as experiências prévias de cada professor;
- 2) o tipo de deficiência ou de transtorno e o conhecimento sobre eles; e
- 3) a empatia professor-aluno e aluno-aula de Educação Física, sendo que o contexto e a dinâmica das aulas foram mais favoráveis à inclusão quando o professor “olhava” para o aluno com deficiência ou com transtorno e “enxergava” possibilidades e capacidades, ao invés de focar na limitação, e quando o próprio aluno

apresentava interesse pelas aulas e motivação em participar (FIORINI; MANZINI, 2016, p. 61).

Os autores também ressaltam que as atitudes do professor de Educação Física em frente à inclusão e às pessoas com deficiência é um aspecto a ser fortemente considerado na formação inicial.

Diferentes disciplinas e atividades curriculares e extracurriculares do Curso de Educação Física podem contribuir para a mudança de atitudes e a apropriação de conhecimentos sobre as deficiências, a legislação e os modos de ensinar as crianças com deficiência ou transtornos nas aulas de Educação Física. Contudo, cabe indagar: qual(is) modo(s) de organização dessas disciplinas melhor atenderia(m) a esse objetivo?

Em frente ao exposto, este capítulo tem como objetivo analisar os modos de organização de disciplinas de um curso de licenciatura em Educação Física que visam propiciar condições para que os acadêmicos do curso ampliem seus conhecimentos e saberes sobre os alunos público-alvo da Educação Especial e os processos de ensino e aprendizagem em contextos inclusivos.

Para isso, foi realizado um estudo exploratório dos debates desenvolvidos em duas disciplinas de um curso de Educação Física de uma instituição pública de ensino superior, que abordam questões relativas à inclusão escolar.

Inclusão escolar e formação de professores

O movimento de inclusão escolar, impulsionado, principalmente, com a Declaração Mundial de Educação para todos (UNESCO, 1990), impactou significativamente o ambiente escolar brasileiro, na medida em que apregoa que todas as crianças e jovens devem estar juntos no mesmo espaço educativo para aprender e se desenvolver.

Nessa perspectiva, a inclusão escolar tem implicado mudanças profundas na escola para acolher pessoas que historicamente foram excluídas desse espaço. Essas mudanças têm perpassado por transformações de maneira a superar, entre outros aspectos, barreiras arquitetônicas, atitudinais, comunicativas e de acesso ao conhecimento. Também têm demandado alterações nas formas de organização da escola e das práticas pedagógicas. Conforme salientam Rodrigues e Lima-Rodrigues (2011, p. 4), a educação

inclusiva constitui-se em “[...] uma reforma bem mais profunda abrangendo os valores e as práticas de todo o sistema educativo tal como ele é comumente concebido”.

Nas últimas décadas, um conjunto de leis, resoluções, decretos, diretrizes e instruções normativas foram promulgados de maneira a criar as condições favoráveis aos processos inclusivos de alunos público-alvo da Educação Especial na escola regular.

Em meio a esses documentos oficiais, encontra-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL, 2008), que visa orientar os sistemas de ensino em relação a uma série de ações e serviços para os alunos público-alvo da Educação Especial. Entre essas ações, está a formação de professores para atuar em uma perspectiva inclusiva. Nesse sentido, diversos programas de formação continuada de professores foram implementados nas últimas décadas, desde cursos de atualização até aperfeiçoamento e especialização.

Porém, a maioria desses cursos tem priorizado o professor especializado, devido ao fato de ele ser o responsável pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) na escola. Essa priorização tem sido justificada devido às funções desse profissional, que consistem em colaborar com o professor regente, orientar os profissionais da escola e realizar Atendimento Educacional Especializado no contraturno.

No que tange ao professor regente, notamos um investimento expressivamente menor em programas de formação continuada. Em relação à formação inicial, a situação também inspira cuidado. Analisando as matrizes curriculares de projetos pedagógicos de 20 cursos de licenciatura da Universidade Federal de São Carlos, Oliveira e Orlando (2016) concluíram que há, neles, um número muito restrito de disciplinas que abordam a educação inclusiva, indicando pouca atenção à inclusão escolar na formação desses graduandos.

O fato, porém, de os estudantes cursarem disciplinas que abordam a inclusão escolar não significa, necessariamente, que há um conjunto de conhecimentos e reflexões solidificados que lhes permitam atuar em uma perspectiva inclusiva.

Terra e Gomes (2013) desenvolveram um estudo com docentes do Ensino Fundamental, os quais possuíam, em sua grande maioria, cursos de graduação

e especialização. Embora cerca de 50% desses professores tenham informado ter realizado cursos com a temática inclusão escolar, do total de sujeitos investigados a grande maioria afirmou sentir-se despreparada para atuar com alunos público-alvo da Educação Especial e, entre eles, alguns salientaram não considerar de sua responsabilidade a atenção a esses alunos. Ao analisar as temáticas abordadas nos cursos realizados pelos participantes da pesquisa, os autores concluem, ainda, que os docentes apontam precários conhecimentos sobre documentos oficiais básicos que amparam a inclusão escolar.

Para além dos conhecimentos específicos de uma determinada área de conhecimento e sobre inclusão escolar, os conhecimentos pedagógicos também são fundamentais e, de certa forma, dão sustentação às práticas educativas inclusivas. Discorrendo sobre a formação de professores, Pimenta (1999) aponta que a natureza do trabalho do professor é a atividade de ensino como um processo de humanização dos alunos, de maneira que eles possam ter acesso aos bens culturais produzidos historicamente e constituir-se como pessoa a partir deles. Esse trabalho implica que o professor também tenha como referência conhecimentos que lhe permitam compreender o ato de ensinar como uma prática social, ou seja, uma ação produzida por homens historicamente situados, perpassados por relações institucionalmente estabelecidas. Em uma sociedade desigual e contraditória, a ação educativa – intencional, sistemática e coletiva – deve orientar-se por uma perspectiva crítica e transformadora.

A autora também chama a atenção para a necessidade de os cursos propiciarem aos licenciandos condições para se perceberem como futuros professores. Ao iniciar o curso de licenciatura, de modo geral, os conhecimentos que os estudantes têm sobre a prática educativa advêm de seu lugar de aluno. Para Pimenta (1999, p. 20), o desafio “[...] posto aos cursos de formação inicial é o de colaborar no processo de passagem dos alunos de seu *ver o professor como aluno* ao seu *ver-se como professor*”. Nesse contexto, é importante um repensar sobre os conhecimentos e práticas instituídas nos cursos de formação de professores.

No que tange ao currículo dos cursos de licenciatura, a autora indica as contribuições da pesquisa como princípio formativo na docência. Esse modo de conceber a formação demanda, por um lado, a mobilização de ações que permitam aos estudantes a reflexão sobre fundamentos sócio-históricos e filosóficos que perpassam a ação educativa e os conhecimentos pedagógicos, alinhados com esses fundamentos. E, por outro lado, a

vivência de situações investigativas sobre atividades docentes nas quais ele se envolverá durante o curso, alicerçadas e refletidas à luz dos princípios que subjazem essas atividades.

Entendemos que as considerações de Pimenta (1999) acerca da constituição da perspectiva do professor licenciando e da pesquisa como princípio formativo trazem contribuições para a discussão dos modos de organização de disciplinas que buscam ampliar a compreensão que acadêmicos do curso de Educação Física têm sobre alunos público-alvo da Educação Especial e dos processos de ensino e aprendizagem em contextos inclusivos.

Metodologia

Conforme ressalta Gil (2008, p. 27), o estudo exploratório tem como fim “[...] desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”. Esse tipo de estudo contribui para explorar diferentes possibilidades de compreensão e de abordagem de um determinado fenômeno social ainda pouco estudado.

Assim, entendemos que esse tipo de pesquisa pode auxiliar em uma aproximação maior da temática da formação inicial de licenciandos do Curso de Educação Física para atuar em uma perspectiva inclusiva na escola regular, permitindo identificar aspectos relevantes para essa formação.

Na fase inicial deste estudo exploratório, foi analisado o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Educação Física de uma instituição pública de ensino superior, de forma a identificar disciplinas que abordam questões referentes à inclusão escolar. Entre essas disciplinas, foram encontradas aquelas que visam contemplar a prática como componente curricular, conforme estabelecido pelas Resoluções CNE/CP nº 01/2002 (BRASIL, 2002) e CNE/CP nº 02/2015 (BRASIL, 2015). O Parecer CNE/CP nº 09/2001 ressalta que a prática deve ser entendida como

[...] situações didáticas em que os futuros professores coloquem em uso os conhecimentos que aprenderem, ao mesmo tempo em que possam mobilizar outros, de diferentes naturezas e oriundos de diferentes experiências, em diferentes tempos e espaços curriculares [...] (BRASIL, 2001, p. 57).

Esse parecer recomenda que a prática deve perpassar todo o currículo dos cursos de formação de professores, contemplada no interior de diferentes disciplinas. No PPC analisado, identificamos disciplinas distintas que visam abordar a prática como componente curricular e selecionamos duas que tratam de questões referentes à inclusão escolar nas aulas de Educação Física.

Assim, foi feito um estudo exploratório das atividades realizadas em duas disciplinas do Curso de Educação Física de uma instituição pública de ensino superior, ofertadas no mesmo dia, uma subsequente à outra. Uma dessas disciplinas prevê momentos destinados a estudos e debates, e a outra, que tem características de uma oficina, envolve a intervenção educativa dos licenciandos em uma brinquedoteca onde são realizados projetos de pesquisa e de extensão.

Nessa brinquedoteca, o projeto de extensão desenvolvido na época da pesquisa tinha como objetivos: a) qualificar a formação inicial de estudantes do Curso de Educação Física, com a oferta de campo de intervenção, ensino e pesquisa na perspectiva inclusiva; b) expandir os serviços de Educação Física à comunidade externa e interna da universidade, por meio de atendimento educacional, esporte e lazer às crianças com e sem deficiência/autismo no mesmo espaço-tempo de interação.

Nesse projeto, eram atendidas cerca de 60 crianças, de ambos os sexos, na faixa etária de três a seis anos: 40 com desenvolvimento típico, matriculadas em um único centro de Educação Infantil, e 20 com autismo, frequentando diferentes instituições de Educação Infantil. Um grupo era atendido às segundas-feiras e outro às quintas-feiras, das 14 às 15 horas. Em cada um desses dois dias da semana, 20 crianças sem deficiência e 10 com deficiência/autismo se dividiam em dois espaços: sala da brinquedoteca e sala de ginástica, para a realização de atividades lúdicas. Os dados apresentados neste capítulo referem-se às intervenções educativas realizadas às quintas-feiras, na sala brinquedoteca.

Participaram desta pesquisa dez estudantes do Curso de Educação Física, o professor responsável pelas disciplinas, três professoras colaboradoras e duas bolsistas de extensão.

Os procedimentos de recolha das informações relevantes para o estudo foram: observação participante dos encontros entre estudantes e professores para avaliação e planejamento das intervenções realizadas na brinquedoteca,

estudo e discussões sobre temas relevantes para o desenvolvimento da prática de ensino; levantamento de documentos pertinentes ao estudo; questionários preenchidos pelos estudantes.

Foram acompanhados sete encontros de estudo, avaliação das intervenções realizadas – sobretudo com as crianças com autismo –, e planejamento das próximas atividades da brinquedoteca. Esses encontros ocorriam logo após as intervenções lúdicas na brinquedoteca, que tinham a duração de 60 minutos cada uma. Nesse momento, os estudantes observavam a prática educativa desenvolvida com as crianças e também colaboravam nas atividades realizadas, acompanhando mais especificamente uma criança com autismo e/ou planejando e ministrando aulas. Essas aulas eram planejadas antecipadamente, com o acompanhamento de um dos professores e dos bolsistas de extensão.

O registro das informações recolhidas foi feito por meio de diário de campo e cópia de documentos, como o Projeto Pedagógico do Curso, o Plano de Ensino da disciplina e relatórios escritos por estagiários e professores.

A pesquisa seguiu os aspectos éticos no que diz respeito: ao preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos participantes adultos da pesquisa e pelos responsáveis pelas crianças; à não identificação dos sujeitos e utilização de nomes fictícios para os participantes que foram mencionados nos resultados; e à discussão dos dados.

Para a organização e análise desses dados, todo o material recolhido foi lido por diversas vezes, de forma a identificar elementos em comum nos diferentes conjuntos de informações, os quais foram confrontados e analisados, à luz do referencial teórico e dos objetivos da pesquisa.

Resultados e discussão

A prática como componente curricular implica a criação de situações didáticas em que os futuros professores coloquem em uso os conhecimentos que aprenderem. Essa *dimensão prática* deve ser trabalhada em tempo e espaço curricular específicos, com carga horária de 400 horas. Assim, a proposta curricular do curso de Educação Física em que a pesquisa foi realizada estabeleceu, entre as disciplinas em que essa carga horária seria contemplada,

aquelas que seriam ofertadas na forma de oficinas e atividades cujo foco de discussão é a experiência educativa dos licenciandos vivenciada nas oficinas.

Assim, a oficina em que os estudantes que são sujeitos deste estudo estavam matriculados enfoca práticas educativas que favorecem a aprendizagem e o desenvolvimento de crianças com e sem deficiência. No caso desses estudantes, as práticas educativas são realizadas a partir de atividades lúdicas na brinquedoteca. Juntamente com essa disciplina, os acadêmicos cursam outra que discute a experiência educativa vivenciada nas oficinas. Ambas as disciplinas têm a carga horária de 30 horas cada uma e são ofertadas no mesmo dia, no turno vespertino, uma após a outra⁶.

Para os licenciandos que realizam as tarefas dessas disciplinas na brinquedoteca, as atividades englobam dois momentos: intervenção pedagógica na brinquedoteca, com duração de 60 minutos; e encontros para estudo, avaliação das atividades desenvolvidas na brinquedoteca e planejamento das próximas intervenções, com duração de duas horas, logo após a intervenção.

No período em que a pesquisa foi realizada, estavam matriculados, nas duas disciplinas, ofertadas de forma subsequente, dez acadêmicos do Curso de Educação Física: sete eram do sexo feminino e três do sexo masculino, na faixa etária de 18 a 35 anos. A maioria cursava o segundo semestre do curso e não tinha experiência educativa com crianças com autismo.

Nos primeiros sete encontros para estudo, avaliação e planejamento, as atividades envolveram: apresentação do projeto de extensão e da equipe que atuava na brinquedoteca; leitura e discussão de textos sobre jogo e mediação pedagógica; apresentação das crianças atendidas, sobretudo aquelas com diagnóstico de autismo; aula expositiva e dialogada sobre o autismo; exibição do vídeo “História de Carly”; oficina de musicalização; apresentação e debate de trechos de intervenções filmados na brinquedoteca, cujo foco era a ação mediadora dos professores; discussão sobre o plano de ensino individualizado das crianças com autismo.

6. De forma a preservar o anonimato dos sujeitos que participaram da pesquisa, neste estudo não apresentaremos o nome das disciplinas. A partir deste momento, referimo-nos a elas como as duas disciplinas. Embora o material recolhido tenha sido produzido em um momento específico de uma das disciplinas, entendemos que, pelo seu caráter – princípios e forma de organização –, não é possível abordar essas disciplinas separadamente.

Em meio a essas atividades, em todos os encontros, um tempo era reservado para a avaliação das intervenções realizadas naquele dia – especialmente com as crianças com autismo – e definição de alguns encaminhamentos para os próximos planejamentos.

A colaboração dos estudantes nas atividades lúdicas realizadas na brinquedoteca tinha como elemento norteador o projeto de extensão e o plano de ensino das disciplinas. No que se refere às atividades lúdicas desenvolvidas com as crianças, em linhas gerais, o projeto tinha como objetivos propiciar às crianças: interagir com os adultos e outras crianças, respeitando as possibilidades e singularidades de cada uma; brincar, explorando os diversos cantos temáticos da brinquedoteca e as múltiplas formas de uso dos brinquedos; desenvolver a brincadeira de faz de conta; participar de brincadeiras coletivas, compreendendo a importância das regras estabelecidas para brincar e do cuidado com os brinquedos; compartilhar brinquedos e brincadeiras com outras crianças; desenvolver habilidades manipulativas, locomotoras e de equilíbrio.

A elaboração do plano das atividades e seu desenvolvimento eram feitos pelos acadêmicos, sob a orientação de um dos professores e dos bolsistas de extensão. Um dos primeiros temas abordados no semestre em que a pesquisa foi realizada referiu-se à diversidade e diferenças entre as crianças, salientando características físicas, modos de ser e de brincar. Buscava-se levar as crianças sem deficiência a compreender os diferentes modos de ser e de brincar das crianças com autismo.

As intervenções lúdicas desenvolvidas na brinquedoteca eram divididas em atividades dirigidas, planejadas antecipadamente, orientadas para todo o grupo; e atividades livres, em que os estudantes acompanhavam as crianças e colaboravam com suas brincadeiras, enriquecendo-as. O tema que norteou as atividades dirigidas na brinquedoteca, no período desta pesquisa, foi “Explorando o universo da música”. Assim, foram realizados diversos jogos e brincadeiras infantis, abordando temas como o congo e o maracatu. Juntamente com essas atividades, instrumentos musicais foram disponibilizados para as crianças explorarem.

É nesse contexto que discutiremos as contribuições das duas disciplinas para a formação de estudantes do Curso de Educação Física para atuar em uma perspectiva inclusiva. Para essa discussão, procuraremos nos basear em enunciados produzidos por estudantes e professores durante os encontros

para estudo, avaliação e planejamento de intervenções lúdicas em uma brinquedoteca, e também em relatórios escritos.

Nas análises realizadas, identificamos alguns aspectos que nos pareceram significativos de forma a contribuir com as discussões acerca da temática em foco neste estudo. Entre esses aspectos, destacam-se: uma compreensão mais aprofundada da dimensão lúdica e inclusiva da prática educativa em Educação Física com crianças pequenas; a observação e as orientações do professor durante a intervenção educativa; o (re)ver a própria intervenção educativa em espaços coletivos de discussão.

A compreensão da dimensão lúdica e inclusiva da prática educativa em Educação Física com crianças pequenas

A abordagem da dimensão lúdica e inclusiva da prática educativa em Educação Física ocorre em diferentes disciplinas cursadas pelos acadêmicos sujeitos deste estudo. Entretanto, para muitos, as duas disciplinas que são foco desta investigação são as primeiras em que eles têm um contato mais sistemático com crianças pequenas e a possibilidade de desenvolver uma intervenção educativa com elas.

Uma situação vivenciada em um dos encontros para estudo, avaliação e planejamento ilustra a extensão desse desafio. O grupo discutia sobre o planejamento das atividades de uma aula cujos objetivos eram criar condições para que as crianças conhecessem alguns aspectos da manifestação cultural do Maracatu, experimentassem instrumentos musicais e adereços típicos dessa manifestação popular e vivenciassem o cortejo do Maracatu, imitando e recriando alguns passos da dança. A professora Isabel registrou em seu relatório:

O professor João, que conduzia discussão, indagou à dupla responsável pela elaboração do planejamento sobre como pensavam em desenvolver as atividades. Respondendo à pergunta, os estudantes passaram a relatar diversas atividades: contar a história do maracatu, trazer o mapa para localizar o estado de Pernambuco, onde o maracatu é uma tradição; apresentar os instrumentos musicais utilizados por meio de imagens; apresentar alguns passos da dança. Depois, sugerir às crianças a encenação de passagens da

história, como: a coroação da rainha e o pagamento com moedas ao vigário para fazer essa coroação; a dança; o uso de fantasias para o cortejo e a festa. Em seguida, o professor João indagou aos estudantes sobre como pensaram em inserir o lúdico nas atividades, como organizar as atividades de forma que as crianças quisessem participar.

Nessa passagem, observamos que o professor João indaga aos alunos que compõem a dupla que ministrará a aula como eles pensaram realizar as atividades e eles responderam indicando ações que consideravam pertinentes à história do maracatu. O professor identifica, na fala dos alunos, certa dificuldade em planejar uma proposta lúdica direcionada às crianças pequenas. Questiona, então, sobre como fariam para inserir o lúdico nas ações propostas, um aspecto central nas atividades desenvolvidas na brinquedoteca. A indagação do professor propicia aos estudantes condições de refletir sobre o planejamento e as concepções que têm sobre as crianças.

Em consonância com documentos oficiais norteadores da Educação Infantil, a PNEEPEI aponta como fundamental a dimensão lúdica das práticas educativas e enfatiza: “[...] o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças” (BRASIL, 2008, p. 16).

Conforme os estudantes mencionaram, suas experiências com crianças pequenas e, também, com aquelas que apresentam deficiência e transtornos eram muito limitadas, o que dificultava pensar uma proposta educativa adequada para essa faixa etária, considerando suas singularidades, mesmo com leituras e discussões anteriormente feitas sobre a temática. Compreendemos, assim, que se colocar diante da tarefa de planejar uma aula para essas crianças implica não só reportar-se a conhecimentos adquiridos no curso, mas também articular esses conhecimentos com outros saberes sobre as crianças e as ações educativas desenvolvidas na brinquedoteca. É preciso ainda estar atento à postura de um professor de crianças pequenas, o qual, ao mesmo tempo em que as observa, orienta-as e brinca com elas.

As dificuldades encontradas por professores que atuam na Educação Infantil em implementar uma prática educativa perpassada pela dimensão lúdica são apontadas por Andrade (2004) e Cerisara (2002). Os autores chamam a atenção para a necessidade de se investir na abordagem dessa

temática em cursos de formação, propiciando condições para que os participantes discutam sobre o assunto, mas, também, vivenciem situações lúdicas e (re)descubram essa dimensão em suas próprias vidas. Para isso, no que tange à formação inicial, a articulação entre os conhecimentos e as práticas abordadas em diferentes disciplinas que compõem o currículo do curso é fundamental, de maneira a fornecer o suporte necessário para as elaborações dos estudantes.

Entendemos que a indagação do professor propicia à dupla que está responsável pelo planejamento da aula e aos demais estudantes condições para que eles reflitam coletivamente — e no desenvolvimento de suas próprias intervenções educativas — sobre a docência, a prática pedagógica direcionada a crianças pequenas e a dimensão lúdica nas aulas de Educação Física.

A observação e as orientações do professor durante a intervenção educativa

As duas disciplinas também permitem a muitos graduandos o primeiro contato com crianças público-alvo da Educação Especial. Assim, colocam para eles o desafio de conhecer as crianças em suas singularidades e especificidades, identificar os objetivos, conhecimentos, saberes e habilidades apropriados à prática educativa desenvolvida com elas e para elas. Além disso, possibilitam-lhes planejar e desenvolver ações pedagógicas pertinentes.

Conforme apontam Gatti *et al.* (2019, p. 41), a prática educativa demanda do professor uma série de conhecimentos, saberes e modos de intervir, “[...] compreendendo contextos específicos e diversidades, considerando aspectos do desenvolvimento cognitivo, social e emocional desses alunos/estudantes e os conteúdos a serem ensinados [...]”.

As análises indicam que, no enfrentamento desse desafio, uma das estratégias frequentemente utilizadas pelos estudantes é a observação das intervenções realizadas pelos professores e colegas mais experientes. Em resposta a uma indagação do professor João, durante um dos momentos de avaliação das intervenções, o estudante Lúcio respondeu: “Eu fiquei observando primeiro. Eu achei a sua intervenção no túnel com a criança com autismo muito rica. Eu só pensaria em entrar e sair dele” (Diário de campo, 19-09-2019).

Durante os momentos de observação, os licenciandos podem ocupar outro lugar, que não é mais o de aluno, mas talvez ainda não seja o de professor, no processo formativo. É um lugar que lhes permite rever posições, ampliar os conhecimentos, surpreender-se com as possibilidades de ação pedagógica e com as potencialidades das crianças, como evidenciado no comentário do estudante Vinícius:

Quando a professora Isabel pegou aquele tecido grande para trabalhar com o Augusto, eu pensei que não ia dar certo. Mas eu me surpreendi. Eu vi que ele se enrolou todo no tecido, deitou-se em cima e rolou, apreciava o tecido subindo e descendo no corpo dele (Diário de campo, 19-09-2019).

Observar implica deter-se com atenção em um dado fenômeno, olhar para ele dissecando-o, identificando seus diversos componentes, dar-se conta de elementos que não havia percebido antes. Nesse caso, o movimento de observar de Vinícius parece envolver uma ação que é individual, mas também coletiva, a partir do momento em que ele compartilha com o grupo sua experiência. Como ação coletiva, vai se constituindo no encontro de muitas vozes: dos colegas, dos professores e dos autores que leu durante o curso, entre outras. Assim, conhecimentos, saberes e práticas vão se delineando e se solidificando nesse processo.

Outro aspecto a ser destacado sobre a apreensão desses conhecimentos, saberes e modos de intervir dos estudantes no ambiente educativo é o acompanhamento mais próximo do professor em situações em que os brinquedistas atuam com as crianças com autismo. As análises indicam que a ação do professor que acompanha os estudantes é muito importante, porque fornece esclarecimentos, orientações pontuais e em tempo real no que concerne à intervenção educativa com a criança com autismo.

Porém, essas orientações ocorrem em uma perspectiva processual. Diferentes depoimentos dos estudantes evidenciam que encontrar as formas mais apropriadas de aproximação e interação com a criança com autismo se constitui em um processo que se desenvolve ao longo dos atendimentos, na vivência com essa criança no transcorrer do tempo possível na brinquedoteca e na reflexão sobre a própria atuação.

Para aprofundar essa discussão, vamos enfocar, a seguir, alguns dos relatos e depoimentos de um brinquedista e de uma professora durante as intervenções. As narrativas dizem respeito aos primeiros seis encontros em que o brinquedista atuou com um menino com autismo que denominaremos como Marcelo. Os primeiros contatos do brinquedista Israel com a criança foram de conhecimento um do outro e de aprendizado para ambos, como podemos observar no registro do relatório da professora Helena (28-08-2019):

O brinquedista realiza as vontades de Marcelo em grande parte do tempo, mostrando-se condescendente em ações da criança que, na maior parte das vezes, necessitariam de limites. Isso parece gerar uma regressão no comportamento do menino. Um exemplo foi o momento em que o pequeno Marcelo pegou uns brinquedos, bem pequenos, e os colocou dentro da boca e olhou na direção do brinquedista e, quando Israel demonstrou ter visto tal feito, Marcelo sorriu e saiu correndo, como se esperasse que ele o perseguisse. Com receio de que o menino engolissem os objetos, o brinquedista correu atrás dele. Embora eu já o tivesse advertido desse comportamento desafiador de Marcelo, que parecia estar testando-o, o brinquedista parecia não se sentir seguro ou não saber como se colocar diante dele naquele dia.

As atividades da brinquedoteca constituem-se na primeira experiência educativa com crianças com autismo para Israel e isso se reflete em suas ações. Observamos, pelo relato da professora, que ela compartilhava com ele o atendimento a Marcelo, pois as primeiras intervenções do brinquedista ainda indicam um esforço de conhecer a criança. Nas primeiras aulas das duas disciplinas, foram apresentadas informações e orientações gerais sobre as crianças e os objetivos do trabalho a ser realizado com elas. Durante os atendimentos, inicialmente, o estudante, de modo geral, mais observa a intervenção educativa realizada por professores e colegas mais experientes do que intervém. Contudo, mesmo com essas ações, Israel ainda necessitou de mais tempo para conhecimento da criança e da proposta do projeto. Suas primeiras iniciativas de interação e estímulo à brincadeira da criança são marcadas por ações que se distanciavam um pouco do trabalho educativo que vinha sendo realizado com Marcelo até aquele momento.

Estudos sobre o professor iniciante têm apontado as dificuldades enfrentadas por esses profissionais nos primeiros anos de profissão (FREITAS, 2002; PAPI, 2018). Entre elas, encontram-se o pouco conhecimento do ambiente educativo e das práticas instituídas nesses espaços, dos alunos e das ações educativas mais apropriadas ao seu aprendizado. No caso de crianças com diagnóstico de autismo, essas questões talvez sejam percebidas como maiores, uma vez que as manifestações da síndrome são muito distintas, exigindo do profissional um esforço específico para conhecer cada criança.

Diante das ações dissonantes de Israel em relação ao trabalho que vinha sendo desenvolvido, a professora que acompanhava mais de perto essas ações começa a fazer comentários mais pontuais sobre a relação entre o brinque-dista e Marcelo, orientando-o na direção de uma intervenção mais conso-nante com a proposta do projeto de extensão. O retorno a essa orientação vai ocorrendo aos poucos, na medida em que o estudante vai conhecendo mais a criança e se sentindo mais seguro para intervir:

Nesse dia, observei que o brinquedista estava mais disponível a aprender do que nas outras vezes, o que favoreceu muito o transcorrer das ações realizadas com a criança. Ele me perguntou várias vezes sobre suas ações ao abordar a criança. Pareceu mais obser-vador ao me acompanhar nas intervenções. Nos ins-tantes em que esteve bem próximo a nós, mostrou-se muito presente no contato com Marcelo (HELENA - professora, 12-09-2019).

Paulatinamente, Israel vai compreendendo o modo de ser da criança e as-sumindo uma postura que favorece o próprio envolvimento de Marcelo nas atividades lúdicas.

O Marcelo quer os brinquedos que gosta só para ele. Na sala de ginástica, ficou gritando porque queria sair do espaço e depois porque queria entrar em uma sala em que havia estudantes trabalhando. A professora foi me ensinando que não devo dar tanta corda quando ele sai dos limites (ISRAEL - brinquedista, 12-09-2019).

Na medida em que Israel vai encontrando formas mais apropriadas de interagir com Marcelo, de mediar a relação entre ele e as outras crianças e de

potencializar sua brincadeira, vai se surpreendendo com o efeito de sua prática e também se sente mais estimulado para intervir: “Eu fiquei surpreso com o bom comportamento de Marcelo. Quero aprender a agir para isso acontecer sempre” (ISRAEL, brinquedista, 12-09-2019). Acompanhando e intervindo na relação entre o estudante e o menino com autismo, encontra-se a professora, que fornece um retorno em tempo real às suas ações e dúvidas:

Sempre que possível, forneço a Israel pequenas e rápidas instruções ao longo dos atendimentos e, nesse momento, ele denota segui-las à risca, o que, na minha compreensão, tem aumentado gradativamente a aproximação entre o brinquedista e Marcelo (HELENA - professora, 19-09-2019).

Ao ser solicitado a tecer alguns apontamentos sobre a criança acompanhada, em uma reunião posterior aos atendimentos, Israel comentou que as orientações dadas pelo grupo para lidar com a criança auxiliaram a sua atuação. Contudo, ressaltou que, além disso, fortaleceram-no como brinquedista as orientações dadas pela professora Helena: “Essas orientações na hora em que as dificuldades acontecem na intervenção com Marcelo esclarecem muitas dúvidas e dão maior segurança para lidar com ele” (ISABEL - professora, 28-09-2019).

Discorrendo sobre as dificuldades enfrentadas por professores iniciantes na área de Educação Especial, Papi (2018) aponta o papel que os colegas mais experientes têm na continuidade do processo formativo desses profissionais, auxiliando na compreensão da organização escolar e de ações educativas mais específicas com as crianças público-alvo da Educação Especial. O acompanhamento e orientações de profissionais mais experientes àquele que inicia a prática educativa com essas crianças fornecem-lhe segurança para intervir e incentivo para movimentos mais criativos nos processos de ensino e de aprendizagem. Diante disso, entendemos que o modo de organização das duas disciplinas tem contribuído para o processo formativo de Israel.

(Re)ver a própria intervenção educativa em espaços coletivos de discussão

Olhar-se no espelho, identificar potencialidades dos modos próprios de se colocar e agir diante da criança, especialmente daquela que tem uma deficiência, são alguns aspectos que emergem dos enunciados dos estudantes nos momentos de estudo, avaliação e planejamento das intervenções. Segundo Pimenta (1999), esse movimento formativo é crucial no processo de constituição do professor e nossas análises têm sublinhado que ele também é multifacetado, demandando um projeto de formação inicial consistente e comprometido com a aprendizagem e o desenvolvimento de todas as crianças e jovens.

Como já foi comentado, os estudantes que cursam as duas disciplinas devem se organizar em duplas para ministrar uma ou duas aulas durante os atendimentos na brinquedoteca. O foco dessas aulas é, principalmente, o momento dirigido coletivo, que dura, em média, 20 minutos e é projetado com o auxílio de um dos professores. Esse é o momento em que os estudantes têm o desafio de planejar e desenvolver uma intervenção em que as crianças com autismo participem das atividades, juntamente com seus colegas sem deficiência. Além desse desafio, coloca-se outro, que diz respeito à autoavaliação dessa intervenção no grupo e à avaliação por parte de professores e colegas da disciplina.

No encontro para estudos que sucedeu ao atendimento da brinquedoteca cujo tema foi o maracatu, estudantes e professores discutiram sobre as atividades planejadas e realizadas pela dupla de graduandos, as quais deveriam envolver todas as crianças. O foco da discussão foi o planejamento e o desenvolvimento da aula, bem como a participação das crianças com autismo nas atividades. Ao serem indagados por um dos professores sobre como viram a aula, o estudante Mauro (26-09-2019) relatou:

Foi muito difícil! Você acha que está tudo preparado e na hora tudo muda e você não sabe direito o que fazer. Antes eu fiquei gravando tudo o que eu ia falar para as crianças, mas na hora elas começaram a conversar comigo e eu fui esquecendo o que eu ia falar [...]. Eu tentava dar espaço para elas falarem e, ao mesmo tempo, eu ficava com medo de ir cortando a fala delas [...]. Eu achei que elas não sabiam nada

e percebi que elas sabem muito mais do que a gente acha que elas sabem [...]. Alguns meninos com autismo não participaram da primeira parte da aula e ficaram se movimentando pela brinquedoteca. Quando eles passavam perto, minha atenção ia toda para eles e eu me esquecia do que tinha planejado [...]. Na hora do cortejo, eu acho que poderíamos ter incluído mais música ou atividades para as crianças não ficarem só repetindo Maracatu-tu-tu.

O relato de Mauro é bastante representativo de outras narrativas de estudantes a respeito das primeiras intervenções na brinquedoteca, inclusive de seu colega que planejou e ministrou a aula junto com ele, Paulo. Mauro comenta sobre a ansiedade em frente à primeira intervenção dirigida coletiva, o receio de não saber como agir, a surpresa diante do retorno das crianças e um certo desconcerto perante os modos de envolvimento das crianças com autismo nas atividades.

Momentos como esses são fundamentais nos processos formativos dos futuros professores, de modo a propiciar, entre outros aspectos, o colocar-se em análise, (re)ver a própria ação educativa em uma perspectiva questionadora, que permita ao licenciando uma postura investigativa em relação ao próprio fazer, alicerçada nos conhecimentos abordados nas diferentes disciplinas do curso. Gatti *et al.* (2019, p. 187) afirmam:

É importante promover oportunidades para que os professores testem seus conhecimentos teóricos, exigindo que, em alguns momentos, seus princípios sejam explicitados e revistos e que diferentes saberes sejam mobilizados para que haja uma profunda compreensão da complexidade da atividade docente.

Durante os relatos e análises de Mauro e de Paulo, os professores participam, complementando seus enunciados, esclarecendo dúvidas e orientando os estudantes a respeito da forma mais apropriada de intervir. A avaliação da aula ministrada ocorre em um ambiente em que os estudantes parecem sentir confiança no grupo para manifestar suas dúvidas, inseguranças e contentamento com algumas passagens da aula, ainda que tenha sido uma experiência difícil para ambos. Ao mesmo tempo, eles têm a oportunidade de novas aprendizagens a partir das orientações dos professores e contribuições dos colegas.

A relação de confiança é um aspecto importante na constituição de grupos de professores que se reúnem para estudar e debater a respeito do próprio trabalho, conforme aponta Fontana (2000). Quando os estudantes se reportam às suas experiências formativas com crianças com autismo, (re)viendo e analisando intervenções realizadas, sob a orientação de docentes, em um ambiente acolhedor, estabelece-se um espaço fértil para a revisão de concepções a respeito dessas crianças, de práticas educativas inclusivas e da escola como um espaço que deve ser acessível a todos. Os debates instaurados permitem a referência a conhecimentos abordados em outras disciplinas, os quais podem subsidiar as reflexões e a ampliação dos conhecimentos, saberes e modos de interagir e atuar com crianças com autismo na escola.

As discussões realizadas no grupo ainda propiciam um enfoque às potencialidades dos próprios estudantes e valorização de ações de forma a desenvolver práticas educativas inclusivas, um aspecto que, segundo Fiorini e Manzini (2016), contribui para os processos formativos em Educação Especial.

Ao ser indagado sobre como pensou em criar estratégias para incluir as crianças com autismo nas atividades, Mauro (26-09-2019) respondeu:

Pensando nas crianças com autismo durante o planejamento, eu fiquei com um pouquinho de receio na hora de contar a história do Maracatu. Eu pensei: 'Como vamos fazer para eles entenderem? Eles não vão prestar a atenção em nós o tempo todo'. Nós conversamos e pensamos em adequar a linguagem, falar de forma mais lúdica, usar menos palavras, usar materiais que as crianças com autismo gostam, conforme sugeriu a professora Gisele. Elas não participaram da primeira parte, mas, na hora do cortejo, com o tecido colorido cobrindo as crianças sem deficiência, fantasiadas e o batuque do tambor, elas começaram a surgir do nada e, do jeito delas, participaram do passeio em volta da brinquedoteca! – falou Mauro, eufórico. Eu quase peguei na mão do Osvaldo [menino com autismo] para incentivar mais ele a acompanhar o cortejo!

Observamos que, mais uma vez, a dupla se surpreende com o desempenho das crianças. Nesse momento, foram as crianças com autismo que, aparentemente desinteressadas das atividades dirigidas coletivas (mesmo com tentati-

vas de adequar a linguagem da história para elas), participaram da atividade do cortejo, que consistiu em um passeio com as crianças fantasiadas em volta da brinquedoteca, cantando ao som do batuque de um tambor.

Em diferentes momentos de discussão entre os professores e os estudantes, é possível constatar que os estudos e movimentos de intervenção na brinquedoteca propiciaram aos licenciandos ampliar sua compreensão sobre as potencialidades das crianças com autismo para se engajarem nas atividades lúdicas. Essas experiências alargaram seu repertório de brincadeiras e expressão corporal, com o desenvolvimento de intervenções educativas considerando seus interesses e singularidades. Conforme relatam muitos estudos desenvolvidos na área (FARIA; CAMARGO, 2018; FERNANDES; COSTA FILHO; IAOCHITE, 2019; FIORINI; MANZINI, 2016), essa compreensão das potencialidades dos alunos com autismo, por parte do licenciando e do professor, e também de seu próprio papel no aprendizado desses alunos, tem sido um grande desafio nos cursos de formação inicial e continuada.

A discussão realizada neste texto aponta as contribuições que disciplinas que compõem a dimensão prática dos currículos dos cursos de licenciatura podem trazer para a formação do futuro professor, desde que alicerçadas em princípios e referenciais teóricos consistentes. Dessa forma, criar condições para que os estudantes possam assumir tarefas educativas, acompanhados de perto por docentes do curso, discutir com colegas e professores sobre sua intervenção educativa, o planejamento e a avaliação do trabalho realizado, em um ambiente de acolhimento, partilha e de construção coletiva da prática pedagógica, traz contribuições significativas para sua formação inicial, sobretudo no que tange a uma perspectiva inclusiva.

Entretanto, é importante ressaltar que a abordagem dessas disciplinas deve ir além de uma perspectiva puramente pragmática e tecnicista para que possam efetivamente contribuir para uma formação consistente dos futuros professores.

Além das considerações de Pimenta (2002) sobre a formação do professor, vale mencionar algumas contribuições de Gatti *et al.* (2019) a esse respeito. Após analisar vários estudos sobre formação de professores, as autoras concluem que, para além de treinar esses profissionais, os projetos de formação devem prepará-los para:

[...] raciocinar profundamente sobre seu ensino, o que implica que a formação docente deve operar com concepções e premissas que guiem as ações do futuro docente que precisa aprender a usar sua base de conhecimento para as suas escolhas e ações didáticas (GATTI *et al.*, 2019, p. 226).

Considerações finais

A abordagem dos modos de organização de disciplinas de um curso de licenciatura em Educação Física, as quais visam propiciar condições para que os acadêmicos do curso ampliem seus conhecimentos e saberes sobre os alunos público-alvo da Educação Especial e os processos de ensino e aprendizagem em contextos inclusivos, levou-nos à análise das atividades desenvolvidas em duas disciplinas que perpassam pela prática como componente curricular no projeto pedagógico do curso.

A análise apontou que o modo de organização dessas disciplinas tem trazido contribuições para a formação de professores em uma perspectiva inclusiva. Entre outros aspectos, elas permitiram aos licenciandos: uma compreensão mais aprofundada da dimensão lúdica e inclusiva da prática educativa com crianças pequenas; a observação da prática de professores ou colegas mais experientes e as orientações do docente durante a intervenção educativa; bem como a análise da própria intervenção educativa em espaços coletivos de discussão.

Como aspectos centrais do modo de organização dessas disciplinas, é possível destacar: a articulação entre atividades em que os acadêmicos podem vivenciar experiências de intervenção e refletir sobre elas, por meio do estudo, do debate coletivo e da inter-relação entre os conhecimentos e saberes que circulam nesses debates e os de outras disciplinas cursadas pelos estudantes.

A perspectiva interdisciplinar é pré-requisito para que essas disciplinas possam contribuir para os processos formativos dos licenciandos, propiciando-lhes o reconhecimento das diferenças entre as pessoas, a apropriação dos conhecimentos e saberes próprios da área do curso e a aquisição/constituição de modos de intervenção pedagógica comprometidos com a aprendizagem e o desenvolvimento de todas as crianças e jovens.

Referências

- ANDRADE, Cyrce Junqueira. Vamos dar a meia volta, volta e meia vamos dar: o brincar na creche. *In*: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (org.). **Educação infantil**: muitos olhares. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP n. 9, de 8 de maio de 2001**. Brasília, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/Seesp, 2008. Disponível em: http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf. Acesso em: 25 ago. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015.
- CERISARA, Ana Beatriz. De como papai do céu, o coelhinho da páscoa, os anjos e o Papai Noel foram viver juntos no céu! *In*: KISHIMOTO, Tisuko Morchida (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002.
- DREY, Rafaela Fetzner; GUIMARÃES, Ana Maria Mattos. Reflexões sobre a formação inicial e a constituição da profissionalidade docente. **D.E.L.T.A.**, v. 32, n. 1, p. 23-44, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/delta/v32n1/0102-4450-delta-32-01-00023.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2019.
- FARIA, Paula Maria Ferreira; CAMARGO, Denise de. As emoções do professor frente ao processo de inclusão escolar: uma revisão sistemática. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v. 24, n. 2, p. 217-228, abr./jun. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382018000200217. Acesso em: 24 ago. 2019.
- FERNANDES, Mayra Matias; COSTA FILHO, Roraima Alves da; IAOCHITE, Roberto Tadeu. Autoeficácia docente de futuros professores de educação física em contextos de inclusão no ensino básico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 25, n. 2, p. 219-232, abr./jun. 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382019000200219. Acesso em: 24 ago. 2019.
- FIORINI, Maria Luiza Salzani; MANZINI, Eduardo José. Dificuldades e sucessos de professores de educação física em relação à inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 1, p. 49-64, jan./mar. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382016000100049. Acesso em: 24 ago. 2019.
- FONTANA, Roseli Aparecida Cação. **Como nos tornamos professoras**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

- FREITAS, Maria Nivalda de Carvalho. Organização escolar e socialização profissional de professores iniciantes. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 155-172, mar. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a06n115.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2019.
- GATTI, Bernadete Angelina *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. E-book. Brasília: Unesco, 2019.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- OLIVEIRA, Lais Paloma de; ORLANDO, Rosimeire Maria. Matrizes curriculares de licenciaturas da UFSCar: um olhar voltado para a inclusão escolar? *In: POKER, Rosimar Bortolini; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; GIROTO, Claudia Regina Mosca (org.). Educação inclusiva: em foco a formação de professores*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia, 1990.
- PAPI, Simara de Oliveira Gomes. Desenvolvimento profissional de docentes iniciantes na educação especial. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 747-770, abr./jun. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v43n2/2175-6236-edreal-43-02-747.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2019.
- PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.
- RODRIGUES, David; LIMA-RODRIGUES, Luzia. Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores? **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 41-60, jul./set. 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1550/155021076004.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2019.
- TERRA, Ricardo Nogueira; GOMES, Claudia Gomes. Inclusão escolar: carências e desafios da formação e atuação profissional. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, n. 45, p. 109-124, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3131/313128573008.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2019.

A perspectiva dos pais sobre a brincadeira de seus filhos com autismo¹

Renata Coelho Tavares Imperial²

Ivone Martins de Oliveira³

Maria das Graças Carvalho Silva Sá⁴

Erineusa Maria da Silva⁵

José Francisco Chicon⁶

Considerações iniciais

O autismo é um tema que mobiliza muito todos que circundam as crianças que recebem esse diagnóstico. É um campo de muitas perguntas e ain-

-
1. O estudo contou com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (Fapes).
 2. Psicóloga e psicanalista do Centro de Atenção Psicossocial Infanto-Juvenil da Prefeitura Municipal de Vitória, ES. Mestra em Psicologia Institucional pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).
 3. Professora Doutora do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).
 4. Professora Doutora do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).
 5. Professora Doutora do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).
 6. Professor Doutor do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

da poucas respostas conclusivas. Como consequência, muitas pesquisas são desenvolvidas em diferentes países com enfoques variados, desde aqueles com base genética, em que se busca um gen que corresponda à causa do autismo, até estudos de caso voltados à análise da experiência singular de um único sujeito.

Entre os estudos que abordam temas referentes ao autismo, estão aqueles que se dedicam a compreender aspectos do desenvolvimento do brincar de crianças com a síndrome. Segundo Kanner (1997), os sujeitos com autismo apresentam movimentos automáticos e repetitivos, repertório de interesses restrito, problemas de coordenação motora e de equilíbrio, dificuldade para iniciar movimentos, alterações sensoriais (auditivas, visuais, olfativas, táteis e gustativas), percepção à dor diminuída, alteração de linguagem, diminuição do jogo imaginário e distúrbios de alimentação.

No Brasil, uma das diretrizes diagnósticas mais utilizadas é a Classificação Internacional de Doenças, na sua décima versão (CID-10), concebida pela Organização Mundial de Saúde (OMS). Um dos componentes do diagnóstico de autismo é a presença de “[...] comprometimento em brincadeiras de faz-de-conta e jogos sociais de imitação [...], uma relativa ausência de criatividade e fantasia nos processos de pensamento” (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 1993, p. 247-248). Constata-se esse entendimento em diferentes concepções teóricas de desenvolvimento, que consideram que a incapacidade para brincadeiras em crianças com autismo ocorre por diversos fatores ligados ao aparato orgânico (BEYER, 2002), problemas com simbolização ou representação de um objeto ausente (GADIA; TUCHMAN; ROTTA, 2004) e distúrbios sensoriais (ASSUMPCÃO JUNIOR; PIMENTEL, 2000).

Em uma outra perspectiva — apoiados na abordagem histórico-cultural do desenvolvimento humano e considerando as possibilidades de aprendizado e de desenvolvimento de crianças com autismo —, alguns pesquisadores têm realizado estudos sobre o brincar desses sujeitos em diferentes contextos, como escola (CHIOTE, 2015) e a clínica (BAGAROLLO; RIBEIRO; PANHOCA, 2013), discutindo sobre práticas educativas que visem potencializar sua brincadeira. Esses estudos consideram que as crianças com autismo, assim como todas as demais, podem desenvolver capacidade para a atividade lúdica, desde que imersas no meio cultural, na vida social, nas experiências com outras crianças, brinquedos e brincadeiras, embora apresentem limitações e dificuldades quando comparadas com outras crianças da mesma faixa etária.

De modo geral, as primeiras pessoas que têm um papel significativo no desenvolvimento infantil são os familiares e, no caso de sujeitos com autismo, isso não é diferente (JERUSALINSKY, 2015; KUPFER, 2015). Entre as esferas do desenvolvimento que podem ser potencializadas no ambiente familiar, está a brincadeira, fonte de prazer para a criança e atividade que contribui para a emergência de funções psíquicas mais elaboradas. Entretanto, pesquisas que abordem essa dimensão do desenvolvimento de crianças com autismo no ambiente familiar ainda são escassas, indicando a necessidade de problematizar a questão: como ocorrem as brincadeiras de crianças com autismo no ambiente doméstico? Como os pais veem as brincadeiras de seus filhos? Eles se percebem como fundamentais no desenvolvimento da brincadeira de seus filhos? Incentivam sua brincadeira? Como? Brincam com eles? De que forma?

Em frente a essas questões, este estudo tem por objetivo analisar a perspectiva dos pais de crianças com autismo que frequentam uma brinquedoteca universitária sobre a brincadeira de seus filhos no ambiente familiar.

Esperar pelo nascimento de um filho, desde a gestação, cria muitas expectativas para os familiares. Isso implica que os pais construam uma imagem idealizada do filho, que muitas vezes sofrerá ajustes após o nascimento. De modo geral, no caso das crianças com autismo, não se tem observado nenhuma intercorrência na gravidez. O exame pré-natal não costuma detectar nenhuma anormalidade; além disso, na grande maioria dos casos, a criança nasce saudável e permanece assim nos primeiros anos de vida. Portanto, não há algo que alerte os pais sobre uma possível deficiência.

Por outro lado, segundo Jerusalinsky (2015), é comum que profissionais da área da saúde e da educação, diante da detecção precoce de algum sofrimento ou algum sinal de atraso no desenvolvimento psíquico da criança, não realizem encaminhamento a tratamento ou certa investigação, mantendo uma “conduta expectante”, como aguardando o crescimento para ver se se estabelece um quadro patológico.

Esta conduta muitas vezes se apoia na concepção reducionista de que o desenvolvimento seria principalmente efeito da passagem do tempo para um organismo hígido, como se as conquistas dos bebês se desencadeassem espontaneamente por automatismos (JERUSALINSKY, 2015, p. 107).

Da mesma forma que não podemos depositar no tempo a expectativa do desenvolvimento da criança, também não é possível desconsiderar os aspectos orgânicos centrais na infância, como o crescimento e a maturação, que estão implicados nesse processo de desenvolvimento. O crescimento e a maturação “[...] impõem limites orgânicos para as aquisições e certos limites cronológicos para que as mesmas ocorram, fora das quais essas aquisições encontram muito mais obstáculos ou, até mesmo, esbarram em uma impossibilidade” (JERUSALINSKY, 2015, p. 107).

Além das características orgânicas, existem os aspectos psíquicos, sociais, culturais e familiares, também fundamentais para o desenvolvimento infantil. Destacamos neste estudo a importância da família, por ter um papel crucial de oferecer as condições necessárias ao desenvolvimento da criança, mas também por ter a responsabilidade de transmitir elementos da cultura e possibilitar sua inserção social no contexto cultural em que vive. Vygotski (1997) considera que os sujeitos se constituem e se desenvolvem nas condições concretas de vida, a partir das relações e interações que lhes são possibilitadas. Nesse sentido, o pai e a mãe ou os que se ocupam de suas funções — os primeiros sujeitos com os quais a criança tem contato e com quem compartilha especialmente os anos iniciais de vida — são primordiais em seu desenvolvimento, uma vez que a inserem em um determinado contexto histórico e cultural, significando o mundo para ela e possibilitando-lhe significar a si própria nesse ambiente.

No que tange à criança com autismo, inicialmente, o papel dos pais apresentou algumas controvérsias. Em seus primeiros escritos, Kanner (1997) enfatizou os fatores de ordem psicológica e ambiental em detrimento dos orgânicos e destacou os aspectos psicológicos dos pais. Até a década de 1970, as características psicológicas dos pais, principalmente a qualidade dos cuidados maternos, foram equivocadamente associadas à gênese do quadro de autismo de seus filhos. O próprio Kanner, em 1968, contradizendo algumas de suas afirmações anteriores, reconheceu esse equívoco:

[...] o autismo não é uma doença primariamente adquirida ou feita pelo homem [...]. Fazer os pais se sentirem culpados ou responsáveis pelo autismo de seu filho não é apenas errado, mas adiciona de modo cruel um insulto a um dano (KANNER, 1968, p. 25).

Essa mudança de visão foi ganhando força na comunidade científica apoiada no crescimento das pesquisas de teses biológicas, nas pesquisas a partir de filmes caseiros. A primeira delas foi realizada por Massie, em 1978, com depoimentos de pessoas com autismo e seus familiares e com publicação de biografias (BRASIL, 2015). Porém, mesmo com essas mudanças, muitos pais ainda vivenciam um processo de culpabilização que, segundo Fávero e Santos (2005), pode estar relacionado com a dificuldade de realizar o diagnóstico, a multicausalidade do transtorno e a ausência de um componente genético definido.

Com as alterações no comportamento da criança e o diagnóstico de autismo, observam-se mudanças significativas na vida familiar (FAVERO; SANTOS, 2005; SIEGEL, 2008). Na literatura, conforme revisão realizada por Fávero e Santos (2005, p. 367), é possível constatar que:

[...] diante de uma condição peculiar de sobrevivência, como é o caso da família que convive com uma criança autista, a dinâmica familiar sofre mobilizações que vão desde aspectos financeiros até aqueles relacionados à qualidade de vida física, psíquica e social dos cuidadores diretos.

Em frente a isso, o estudo aponta, ainda, que há um trabalho a ser feito pelos pais, que é fundamental para que a criança com autismo possa ser vista em suas potencialidades: “[...] os pais têm que fazer o luto pela perda do filho ideal, para que possam perceber as reais capacidades e potencialidades de sua criança” (FÁVERO; SANTOS, 2005, p. 367).

A preocupação em relação à participação no desenvolvimento da criança com autismo tem sido constatada em muitas famílias, de acordo com estudos de Siegel (2008), Thompson (2014) e Feltrin e Rodrigues (2013). Essa preocupação orienta-se desde a busca por apoios apropriados à educação dos filhos em diferentes instituições até a definição de modos de conduzir a interação e as ações educativas com a criança no espaço doméstico. Porém, segundo Fernandes (2009), ainda é reduzido o interesse pela investigação da participação dos pais em intervenções que visem ao desenvolvimento dessa criança. No que diz respeito especificamente à brincadeira, El-Ghoroury e Romanzuk (1999) apontam que ela pode ser vista pelos pais como uma das possíveis potencialidades da criança, inclusive das que possuem diagnóstico de autismo.

Neste trabalho, tomamos como referência o pressuposto de Vigotski (1997, 2008) ao afirmar que o desenvolvimento de todas as funções tipicamente humanas, dentre elas, o brincar, se dá nas relações sociais mediadas pelos outros e pela linguagem. O componente social é determinante no processo de desenvolvimento de todos os indivíduos, inclusive aqueles que possuem alguma deficiência, podendo favorecer ou empobrecer esse funcionamento de acordo com as experiências que lhe são proporcionadas. Nos estudos do autor, a brincadeira não é compreendida como uma atividade tipicamente infantil, mas desenvolvida na coletividade, implicando uma intervenção de outra pessoa, adultos ou outras crianças que provoquem o brincar por meio de estímulos, instrumentos e objetos lúdicos.

Assim, entendemos que não se deve esperar que parta da criança com autismo a busca pela interação por meio da brincadeira; é preciso que o primeiro passo seja dado pelo adulto, considerando que, em um dado momento, essa iniciativa de brincar possa ser tomada pela criança. E os pais têm um papel muito importante nesse processo.

Metodologia

Este estudo se constitui como parte de uma pesquisa mais ampla que investiga o brincar da criança com autismo em contexto de aprendizagem inclusivo e suas implicações para o desenvolvimento infantil, baseado nos estudos da matriz histórico-cultural. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter descritivo e exploratório, cuja investigação está orientada para a escuta sensível de pai e/ou mãe de cinco crianças com diagnóstico de autismo atendidas em uma brinquedoteca universitária. Nessa brinquedoteca, semanalmente, professores/brinquedistas em formação (alunos do curso de Educação Física) realizam intervenções lúdicas de uma hora de duração, com crianças com e sem autismo, na faixa etária de três a cinco anos, de ambos os sexos.

No ano de 2016, participaram das atividades lúdicas 15 crianças. Dentre elas, dez pertenciam a uma mesma turma de um centro de Educação Infantil e frequentavam a brinquedoteca como parte das atividades escolares, no horário da aula. As demais crianças apresentavam diagnóstico de autismo, frequentavam diferentes centros de Educação Infantil e vinham para a brinquedoteca acompanhadas pelo pai ou pela mãe — e às vezes pelos dois. O

processo de intervenção pedagógica com as crianças ocorreu entre março e junho do ano de 2016.

Dessa forma, para a finalidade deste estudo, interessou-nos enviar esforços para ouvir os familiares desses alunos com autismo, com o objetivo de obter a opinião deles sobre o brincar de seus filhos no ambiente doméstico. Assim, foram sujeitos deste estudo sete pais e/ou mães: Emerson e Sonia, pais de Arthur e Carlos, gêmeos (4 anos); Carlos e Fernanda, pais de Marcos (3 anos); Juliana, mãe de Gabriel (4 anos); Patrícia e Lívio, pais de Ivan (4 anos)⁷. Esses participantes têm idades entre 35 e 49 anos, renda familiar entre um e quatro salários mínimos. Os pais de Arthur e Carlos possuem nível de escolaridade superior com especialização e atuam como professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental, tendo os dois deixado um dos turnos de trabalho para se dedicar aos cuidados dos filhos; os pais de Marcos possuem Ensino Superior completo (Veterinária e Direito), a mãe deixou de exercer a profissão para atuar no cuidado da casa e do filho, e o pai trabalha na Polícia Civil; a mãe de Gabriel possui nível médio completo e atua na Polícia Militar como auxiliar de saúde; os pais de Ivan possuem Ensino Médio completo, o pai trabalha como porteiro, e a mãe nos cuidados do lar e dos filhos.

Das cinco crianças com autismo, podemos caracterizá-las, em relação ao brincar, pelos seguintes aspectos: Arthur e Carlos eram dinâmicos, gostavam de ordenar objetos, não verbalizavam, brincavam de forma mais isolada do grupo, tinham preferência por carrinhos e brinquedos de pelúcia, não se envolviam em brincadeira de faz de conta; Marcos era o mais comprometido das quatro crianças, não verbalizava, corria em círculo pela sala, evitava o contato físico, manifestava pouco interesse pelos brinquedos e brincadeiras, precisava de muita ajuda para brincar e apresentava estereotípias de mãos; Gabriel e Ivan, de forma diferente dos outros, já apresentavam um prognóstico mais favorável, com presença de linguagem verbal, possibilidades de brincadeiras em grupo, jogo imaginário e uso dos brinquedos de modo convencional.

Considerando os objetivos desta pesquisa, foram utilizados como procedimentos de coleta de dados: a) entrevistas semiestruturadas com os pais das crianças com autismo, com o objetivo de obter informações dos familiares

7. Todos os nomes utilizados neste estudo são fictícios.

sobre assuntos variados, desde a gestação até a vivência do brincar dessas crianças em casa. As entrevistas foram realizadas pelos pesquisadores, durante o momento de atendimento dos filhos no espaço da brinquedoteca, em duas salas de aula, nos dias 5 e 12 de maio de 2016, com uso de gravador de voz, com duração média de 30 minutos cada entrevista; b) duas reuniões com os pais em março e final de maio de 2016 — a segunda delas teve como pauta especificamente o brincar de seus filhos em casa, tendo como apoio pequenos vídeos feitos por esses pais sobre as brincadeiras das crianças; e c) conversas dos pais com um dos membros da equipe de pesquisa enquanto aguardavam o término da sessão lúdica na brinquedoteca. Todas essas ações foram registradas por meio de gravações em áudio (posteriormente transcritas), com a devida autorização dos entrevistados, e diário de campo.

O processo de análise de dados tomou por base a análise de conteúdos (BARDIN, 2009), que se refere a um conjunto de técnicas de análise, objetivando inferir conhecimentos relacionados com as condições de produção e recepção das mensagens por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo.

Resultados e discussão

Vygotski (1997) ressalta que a inserção na cultura permite ao recém-nascido o desenvolvimento de funções especificamente humanas. Como parte desse movimento, os processos interativos e as práticas sociais nos quais as crianças transitam são essenciais à sua constituição como seres humanos. Em nossa sociedade, esses processos iniciam-se no âmbito familiar, cujo espaço fornece à criança as primeiras referências para a compreensão de si e do ambiente que a cerca. Nessa perspectiva, considerando a relevância da brincadeira — uma prática social típica da infância em nossa sociedade — para o desenvolvimento infantil, discutir aspectos referentes a como os pais compreendem o brincar de seus filhos com autismo e suas possibilidades de brincadeira no ambiente familiar é importante para avançarmos na abordagem sobre a educação dessas crianças.

A análise dos dados coletados nas entrevistas com o pai e/ou a mãe e também em conversas realizadas em momentos distintos fornece uma série de indícios sobre o modo como veem a brincadeira de seus filhos. Tendo em vista as questões que orientaram este estudo, três aspectos foram resalta-

dos e tomados como eixos de análise: a) o impacto do diagnóstico de autismo e suas consequências no contexto familiar; b) a brincadeira de crianças com autismo em casa; e c) o modo como os pais se veem no processo de brincar com seus filhos com autismo. Em seguida, passaremos para a discussão detalhada de cada eixo de análise.

O impacto do diagnóstico de autismo e suas consequências no contexto familiar

Abordar a brincadeira da criança com autismo no ambiente familiar implica uma compreensão de como a família se relaciona com a própria condição desse indivíduo. A maneira como os pais interagem com essa criança e as possibilidades de incentivo à sua brincadeira estão associadas a como eles compreendem a condição peculiar de seus filhos e como esse fato afeta os membros da família. Assim, inicialmente, este trabalho abordará o impacto do diagnóstico de autismo sobre a família.

Todos os pais, em entrevista, relataram que até os dois anos não percebiam nenhum sinal de que seu filho pudesse ter autismo. Mas, a partir do momento em que receberam o diagnóstico, ressignificaram comportamentos anteriormente apresentados pelos filhos, como já sendo um indício de que algo fugia de um comportamento típico de criança da mesma faixa etária.

Os pais afirmaram que a vida familiar mudou com o diagnóstico, demandando ajustes quanto ao trabalho deles, como mudança de horário: uma mãe passou a trabalhar no turno noturno, dois pais diminuíram suas cargas horárias, uma mãe deixou de exercer sua profissão. Apenas os pais de Ivan não relataram alterações na vida familiar, porém observaram que “A única diferença é que agora a gente tem que sair mais vezes de casa para ficar levando ele para as terapias, mas em casa é igual” (Patrícia, 12-05-2016).

A mãe de Marcos informou que a inclusão das terapias na rotina dele, que anteriormente apenas incluía a Educação Infantil, impossibilitou que ela permanecesse exercendo sua profissão e provocou a mudança da família para a Capital do Estado, onde há mais ofertas de serviços. Os pais de Carlos e Arthur também abriram mão de um dos vínculos de trabalho (cada um tinha dois vínculos) e fizeram ajustes na carga horária que possibilitassem acompa-

nhar os filhos nas terapias e realizar certo revezamento entre eles, com o objetivo de dar conta dos cuidados com os filhos e com os afazeres domésticos.

Além das mudanças na rotina familiar, os pais relataram adaptações no espaço físico da casa. Para minimizar os riscos de acidentes e deixar o espaço o mais livre possível para os filhos se movimentarem, os pais dos gêmeos e a mãe de Gabriel decidiram mudar o mobiliário da sala e colocar um portão na entrada da cozinha.

Juliana, mãe de Gabriel, teve que mudar o portão da entrada de sua casa, pois o filho constantemente tentava abri-lo e, quando conseguia, saía correndo pela rua, expondo-se a situações de risco fora do ambiente residencial. Informou a mãe que, em casa, Gabriel parece sentir necessidade de estar em locais fechados e que podem oferecer-lhe certa contenção física. Ele tentava entrar até na máquina de lavar, na geladeira, no frigobar, em uma caixa de papelão, entre outros. Para minimizar os riscos para a criança, Juliana mantém a geladeira e o frigobar ocupados, sem espaços vazios. Providenciou a fabricação de uma faixa que envolve a máquina de lavar e impede que a criança consiga entrar, além de deixá-la sempre desligada da tomada. A busca por minimizar os riscos extrapolou o ambiente domiciliar. A família de Gabriel deixou de frequentar alguns espaços, como a praia e a igreja, provocando mudanças nos momentos de lazer e na brincadeira em casa.

Tentando entender as razões que levaram seu filho a agir dessa forma, a mãe de Gabriel passou a buscar informações sobre o autismo: “Eu comecei a ler mais, procurar informação sobre o autismo, sobre as síndromes dentro do autismo, sobre os tipos de brincadeira, como a gente deve direcionar as coisas para a criança, o que deve esperar” (Juliana, 05-05-2016).

Outros pais também destacaram que buscavam informações sobre o autismo, especialmente sobre como agir com seus filhos. Mas, nessas buscas, seja com profissionais da área da saúde, seja por pesquisas na internet, depararam-se com uma multiplicidade de informações que nem sempre correspondem totalmente ao que o seu filho apresenta.

Nessa linha de pensamento, o depoimento dos pais aponta mudanças significativas na vida familiar após o diagnóstico de autismo de seus filhos. Essas mudanças referem-se, principalmente, a alterações na carga horária de trabalho de alguns pais; a adaptações feitas na casa para atender à necessidade de movimento da criança e, ao mesmo tempo, cuidar de sua segurança

e proteção; à busca de informações sobre o autismo. Diferentemente de estudos que indicam um alto nível de estresse entre membros de uma família que possui uma criança com autismo (FÁVERO; SANTOS, 2005), no caso desta pesquisa, esse não foi um aspecto significativo na fala dos pais, embora eles manifestem preocupações e expectativas em relação ao desenvolvimento de seus filhos.

Essa diferença pode ser analisada a partir das considerações de Andrade e Teodoro (2012, p. 135), que indicam que o impacto do diagnóstico de autismo sobre os familiares:

[...] vai depender de uma complexa interação entre a gravidade dos sintomas da criança e as características psicológicas dos pais, tais como auto-eficácia percebida, *locus* de controle, e estilo de enfrentamento, bem como a disponibilidade de recursos comunitários e sociais.

Observamos que os pais que são sujeitos deste estudo têm condições de vida que lhes permitem acompanhar os filhos em diferentes serviços de saúde, disponibilizar tempo para cuidar deles; de modo geral, possuem ainda uma formação que lhes possibilita buscar informações sobre o transtorno e formas de tratamento e educação de seus filhos. Portanto, a inserção dessas crianças no universo cultural já ocorre acompanhada de certas expectativas produzidas no meio social, de práticas sociais marcadas por terapias distintas e reorganizações no ambiente familiar para atender às suas especificidades.

A brincadeira de crianças com autismo em casa

Como uma prática social e não um componente inato da criança (VIGOTSKI, 2008), o brincar se desenvolve em um contexto cultural e social específico. Desde a mais tenra idade, o bebê costuma ser envolvido por jogos disparados pelos adultos que interagem com ele, os quais vão permitindo a emergência de funções psíquicas propícias à configuração de sua brincadeira, o que, por sua vez, faz avançar o seu próprio desenvolvimento. Considerando as peculiaridades da criança com autismo em relação ao brincar e à imaginação (SIEGEL, 2008; CHIOTE, 2012, 2015), o papel da família se torna ainda mais relevante nesse processo.

Diante disso, os pais relataram que, apesar de propiciarem ao seu filho o contato constante com brinquedos, observaram que as crianças dirigem sua atenção a poucos, muitas vezes, aos mesmos brinquedos e de forma reiterada. Além disso, na maior parte do tempo, seus filhos não fazem um uso convencional do brinquedo, com exceção de uma das cinco crianças, Gabriel.

A mãe de Ivan informou, em entrevista, que ele demonstra extremo interesse por um único desenho animado, *Angry Birds*. Nesse desenho há vários pássaros coloridos que vivem em uma ilha e alguns deles têm a capacidade de explodir. Segundo a mãe:

Ele passa o tempo todo querendo ver desenho, que é o mesmo desenho que ele assiste sempre [...]. Ele assiste isso o dia inteiro e agora ele até aprendeu a assistir outros desenhos, mas só que ele se interessa por pouco tempo. Depois logo se lembra do que ele gosta mesmo e a gente tem que colocar para ele (Patrícia, 12-05-2016).

Os pais dizem que o incentivam a brincar com brinquedos, mas Ivan não fixa sua atenção neles, como fazia com a televisão, o computador ou o celular. Para ele, o importante é assistir ao mesmo desenho. Quando os pais limitam o uso desses equipamentos, Ivan apresenta um comportamento que os pais nomearam de *brincar com ele mesmo*: “Ele vai ficar girando em círculos dentro de casa, batendo palmas o tempo todo” (Patrícia, 12-05-2016). Essa constatação exemplifica o que muitos teóricos chamam de imutabilidade (SIEGEL, 2008) e Kanner (1968, 1997) denominou de *sameness*, mesmice, que diz respeito a uma necessidade que crianças com autismo possuem de que nada mude, tudo permaneça da mesma forma, sem equívocos, sem surpresas.

Mesmo no caso de Gabriel, que faz um uso convencional do brinquedo, a mãe observou uma relação estanque com os objetos, como na narrativa desta cena de brincadeira.

Gabriel tem um aviãozinho que tem os parafusos grandes e no kit do avião vieram duas chaves. Ele aprendeu o que é a chave de boca, a chave *Philips* e a chave de fenda, por conta do brinquedo. Ele desmonta o avião todo, coloca todos os parafusos e todas as chaves no lugar certo. Mas é uma lógica, tipo assim, aquela chave *Philips* vai fechar aquele parafuso para sempre, não vai mudar, sempre vai

ser aquela chave com aquele parafuso. Então, isso ele aprende facilmente [...]. Essa facilidade de memorização para o Gabriel é muito fácil. E, se for interessante para ele, ele vai atrás daquilo ali e vai sentar lá e brincar. Então, esse aprender com essa brincadeira ele vai na boa. Agora, o aprender a socializar ele não consegue. Ele vai fechar um parafuso e o outro quem vai fechar é a Alana [irmã]. Ele não consegue (Juliana, 05-05-2016).

Esse relato é muito ilustrativo para mostrar que a criança consegue aprender a brincar, consegue fazer uso convencional do brinquedo, mas pode apresentar dificuldade em apreender um outro aspecto da experiência do brincar, que é a interação, o compartilhar e vivenciar essa prática social com os outros. Em todos os casos das crianças sujeitos desta pesquisa, os pais relataram a significativa dificuldade que seus filhos possuem em interagir com os próprios familiares, e principalmente com as crianças da mesma faixa etária.

Os pais indicaram que o comportamento de isolamento foi observado desde muito cedo, principalmente no contexto escolar, assim como a ausência da fala direcionada a uma comunicação/interação, que também é outra característica bastante observada e sinalizada não somente pelos familiares, mas, com frequência, pelos profissionais da educação. Esses aspectos também são ressaltados em manuais de diagnóstico, como CID-10 e o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5, 2014), como um dos elementos essenciais para o diagnóstico de autismo.

Outro aspecto a ser ressaltado sobre a brincadeira das crianças em casa é a relação com os irmãos. Todas as crianças em estudo possuem irmãos e os pais destacaram a participação significativa deles na brincadeira de seus filhos com autismo, corroborando os estudos de Vigotski (2008) a respeito da constituição social da brincadeira.

A mãe de Marcos, em uma das reuniões, após um ano de acompanhamento na brinquedoteca, disse que Marcos antes ignorava a presença do irmão mais novo, Ângelo. Em suas palavras:

Não conseguia fazer parte de brincadeiras com Ângelo perto, agora Marcos olha para ele. Outro dia o Ângelo estava com um videozinho infantil, estava imitando o mesmo movimento. Marcos olhou para

o Ângelo, olhou para o desenho e ficou rindo do Ângelo. Marcos achou graça do irmão (Fernanda, 05-05-2016).

A mãe também enfatizou que o irmão acaba não deixando Marcos brincar sozinho, interferindo positivamente em sua brincadeira, na medida em que o tira do isolamento em que insiste em se manter.

A mãe de Gabriel, em momentos variados, fala sobre a importância da irmã Alana na condução e mediação das brincadeiras com o irmão. “A Alana chama o Gabriel para brincar [...]. Ele gosta da presença dela” (Juliana, 05-05-2016).

No caso dos gêmeos, Carlos e Arthur, mesmo com as características do transtorno, os pais relatam, em entrevista, que os meninos interagem entre si e tomam iniciativa de convidar o outro a brincar: “Quando quer brincar de pega-pega, o Arthur começa a rir e, tipo, correr e olhar para trás, e quando o Carlos entende o que é isso, ele corre atrás” (Sonia, 12-05-2016). Carlos também tem as suas formas de se aproximar do irmão, que o pai interpretou como “Uma maneira dele de interagir, que pode ser por meio de uma luta ou quando o Arthur está no cavalinho e ele chega e senta atrás do irmão e os dois brincam no cavalinho” (Emerson, 12-05-2016).

Ivan tem dois irmãos mais velhos. Segundo a mãe, Patrícia, antes ele não se preocupava muito com os irmãos, que pareciam “Como se fossem postes ali dentro de casa. Só que agora, às vezes, eles estão lá vendo televisão e ele fica batendo nos irmãos para chamar a atenção, para ver se eles brincam com ele” (Patrícia, 12-05-2016). A mãe observou que, com o tempo, os irmãos passaram a buscá-lo para brincar.

A relação da criança com os pares, incluindo os irmãos, é um ponto que merece destaque na discussão sobre as interações e seu papel no desenvolvimento das funções tipicamente humanas, como o pensamento, a memória mediada, a atenção voluntária, a imaginação, a brincadeira, dentre outras, devendo, portanto, ser fortemente estimulada no ambiente familiar. Discorrendo sobre a interação entre crianças durante a brincadeira, Chiote (2015, p. 156) registrou que os pares “[...] se configuram como o outro do processo interativo, aquele que [...] destaca, distingue e dá relevância social às ações da criança e ao uso dos objetos, favorecendo a apreensão cultural na apropriação da linguagem e nos usos dos objetos e signos”.

Assim, constatamos que a maioria dos filhos cujos pais foram entrevistados não costuma utilizar os brinquedos de maneira convencional, podendo ficar por longo tempo, por exemplo, girando a roda de uma bicicleta deitada no chão ou manipulando peças de quebra-cabeças, esquivando-se de incentivos para montá-lo. Além disso, os interesses por brinquedos e brincadeiras, de modo geral, são restritos e alguns filhos resistem à tentativa dos pais de ampliar suas atividades lúdicas. De forma semelhante ao que ocorre em outras esferas da vida das crianças com autismo, os pais observaram que elas tinham tendência a brincar sozinhas e uma receptividade maior aos adultos. Entretanto, a insistência dos irmãos termina por ampliar as possibilidades de interação e de compartilhamento de brincadeiras, permitindo a essa criança a apropriação e vivência do brincar como uma prática social.

Como os pais se veem no processo de brincar com seus filhos com autismo

Embora o papel dos irmãos seja essencial ao desenvolvimento da brincadeira da criança com autismo, os depoimentos dos pais indicam que sua atuação também é fundamental, inclusive de maneira a mediar a relação entre os filhos nas atividades lúdicas.

Em seus depoimentos, os pais revelam considerar a brincadeira como parte do universo infantil, havendo, portanto, uma expectativa e uma compreensão de que seus filhos são capazes de brincar. Distanciando-se até certo ponto da visão de manuais diagnósticos, como o CID-10 e o DSM-V, esses pais apontaram que, entre as diversas ações de seus filhos com autismo, há algumas que eles consideram que são brincadeiras. Entre elas, brincar com bola, pega-pega, esconde-esconde, pular e correr livremente, ouvir música e reproduzir gestos imitando outras crianças.

No entanto, essas situações de brincadeiras compartilhadas não são muito frequentes e ocorrem a partir de um incentivo intenso por parte dos pais. De forma semelhante, em estudos que tratam de questões relacionais de crianças com autismo (BAGAROLLO *et al.*, 2013; FELTRIN; RODRIGUES, 2013), um aspecto que se destaca nos depoimentos dos pais diz respeito aos desafios dos processos interativos com seus filhos.

Durante a brincadeira, alguns pais relatam que as crianças não conseguem entrar em jogo que exige uma reciprocidade. Em uma brincadeira de bola, quando o pai joga a bola para o filho, na maioria das vezes, a criança permanece com a bola em seus braços, não joga novamente para o outro ou nem mesmo chega a pegar a bola, como foi relatado, em entrevista, pela mãe de Gabriel: “Se botar numa roda e tiver que passar a bola para o lado, se ele achar a bola interessante, ela vai ficar com ele” (Juliana, 05-05-2016). A criança não costuma demonstrar apropriação ou adesão às regras do jogo proposto pelos pais, nem disponibilidade para interagir e brincar com eles.

Embora reconheça essa dificuldade do filho, Juliana, assim como outros pais, relatou que insiste em proporcionar momentos de brincadeira compartilhada para ele e uma das saídas encontradas por ela foi buscar o auxílio dos irmãos na proposição de brincadeiras.

Os pais dos gêmeos relataram que, com o diagnóstico de autismo de seus filhos, passaram a se preocupar mais em estar com eles e dispor de um tempo maior para brincar, apesar de constatarem que os filhos parecem procurar permanecer o máximo de tempo sozinhos e brincar sozinhos. Discorrendo sobre o interesse do filho Carlos em brincar com os bonecos dos personagens do desenho *Backyardigans*, Sonia relata: “Já tentei pegar e conversar, entrar na brincadeira, mas ele não quer, é ele com os bonecos, imitando aquilo ali, eu estou atrapalhando, eu não apareço no desenho” (19-05-2016). Mesmo diante de fatos como esse, Emerson e Sonia insistem em brincar com os seus filhos e, com o tempo, passaram a perceber que, de alguma forma, e em alguns momentos, as crianças demonstravam interesse em brincar com eles: “[...] a gente sabe o valor que a brincadeira tem, e eu acho que, se é importante para as crianças que não têm nenhum prejuízo, para os autistas é um recurso importante, para os nossos filhos é primordial” (Emerson, 12-05-2016). Assim, uma das estratégias utilizadas por esses pais — e também por outros deste estudo — para manter a interação e estimular a brincadeira de seus filhos é explorar o brincar a partir do que interessa a eles.

A relação estabelecida entre a criança e os pais nos momentos de brincadeira também foi um aspecto destacado pelos pais de Ivan. Na entrevista, o pai e a mãe disseram que Ivan apresentava uma relação muito diferente com cada um deles. Com o pai, ele participava das brincadeiras propostas: “Ele brinca comigo quando eu chamo a atenção dele ou falo assim: ‘Vou pegar nenén!’. Ele corre e eu corro atrás dele” (Lívio, 12-05-2016). Com a mãe, ele

não aceita a brincadeira e responde de forma agressiva: “Se eu for brincar com ele, a brincadeira dele é agressiva, ele quer me bater, morde, puxa meu cabelo” (Patrícia, 12-05-2016). Nas interações estabelecidas, Ivan demonstra elaborações e afetos distintos a respeito das vivências que envolvem o pai e a mãe, o que interfere em sua brincadeira; ainda não percebe sua mãe como alguém com quem possa brincar — aprendizado que dependerá de investimentos por parte da família.

Outro dado novo que aparece na fala de Patrícia é o fato de ela se sentir um objeto para Ivan: “Ele me usa! [fala rindo]. Eu sirvo para ele para ligar o computador, a televisão. Eu sou objeto para ele, é assim que eu me sinto” (Patrícia, 12-05-2016). Esse aspecto que apareceu no relato de Patrícia não é incomum. Outros pais comentam que uma das formas de relação que algumas crianças com autismo, em muitos momentos, estabelecem com as pessoas, com os pais, principalmente, por estarem mais próximos, é utilizando-os como instrumento para alcançar um objeto/brinquedo a que elas queiram ter acesso. Estudos realizados por Siegel (2008) também indicam essa tendência na relação de crianças com autismo, especialmente com os adultos.

O depoimento de Carlos, pai de Marcos, ressalta um aspecto interessante da relação entre pais e filhos em situações de brincadeira, que é a possibilidade de prazer que pode advir do compartilhamento da atividade lúdica. Relata o pai que, embora o filho demonstre, com frequência, parecer estar alheio ao outro, em alguns momentos de brincadeira com ele, Marcos estabelece um contato visual de forma intensa, que não é comum, e o pai interpreta esse olhar como sendo uma demonstração de seu interesse pela brincadeira.

Ele gosta que eu brinque com ele de briguinha, aí fingir que vou morder a barriga dele, as axilas, aí ele tem um contato visual muito grande. Isso me chama muito a atenção no Marcos, porque percebo, assim, que o Marcos tem um contato visual quando ele quer. [...] quando eu estou brincando com ele na cama, e eu deito ele e vou fazer cócegas na axila ou na barriga, fingir que vou morder, ele pega meu rosto e fica me olhando e fica rindo para mim (Carlos, 05-05-2016).

Carlos relata eventos interessantes para darmos um passo além na compreensão da brincadeira da criança com autismo, abordando a possibilidade

de sensações prazerosas desencadeadas pelo brincar, como produzir trocas afetivas significativas entre crianças com autismo e seus pais, ampliando a qualidade das interações estabelecidas. O encontro dos olhares revela uma abertura ao outro, a superação de inseguranças e incômodos diante da presença desse outro e a diminuição do isolamento.

Assim, constatamos que os pais deste estudo não somente consideram que seus filhos são capazes de brincar como buscaram criar algumas condições propícias à brincadeira deles: brincando com eles, especialmente enfocando aquilo que lhes interessa, preparando um ambiente adequado à brincadeira e/ou estimulando os irmãos mais velhos a brincar juntos.

Para finalizar, diante da diversidade dos contextos familiares e do quadro apresentado pelas cinco crianças com autismo em questão neste estudo, percebemos que há um consenso entre os pais de que são agentes ativos no processo de brincadeira com os filhos, mesmo diante das limitações de cada criança em demonstrar interesse por compartilhar a brincadeira. Outro ponto de extrema relevância, que é comum a todos: na perspectiva desses pais, há o reconhecimento de que seus filhos com autismo brincam. Eles não os consideram incapazes de brincar, embora revelem as dificuldades que apresentam em relação à interação.

Diante dos desafios que envolvem a relação entre pais e filhos com autismo, entendemos que a brincadeira pode ser um momento de encontro entre eles, propiciando uma situação de maior leveza, descontração e espontaneidade nas relações interpessoais e na ação das crianças (SUPLINO, 2007). Para isso, consideramos que é importante que os pais não tomem esse momento da brincadeira como mais uma forma de estímulo aos seus filhos com o objetivo de superação das dificuldades que eles apresentam, mas, ao invés disso, que busquem prazer no ato de brincar, aliviando, conseqüentemente, o peso que carregam de terem que estimular os seus filhos, a todo o momento, em busca de uma reversão do quadro do autismo e/ou de uma superação/avanço das limitações que eles apresentam, se comparados com outras crianças da mesma faixa etária.

Considerações finais

Tendo em vista os estudos de Vigotski sobre o desenvolvimento infantil e o brincar e considerando que o incentivo dado pelo adulto que cuida da criança é fundamental para seu desenvolvimento, principalmente quando se trata de crianças com autismo, para as quais a demanda por interação social está comprometida, este estudo objetivou analisar a perspectiva de pais de crianças com autismo que frequentam uma brinquedoteca universitária sobre o brincar de seus filhos.

A análise de depoimentos dos pais em momentos diferenciados apontou aspectos significativos da situação dessas crianças autistas e de sua brincadeira no ambiente familiar. Inicialmente, é importante destacar que o diagnóstico de autismo provocou alterações na vida familiar de maneira a criar condições mais propícias ao cuidado da criança com autismo, como redução da jornada de trabalho, reorganização de mobiliários e espaços em casa, mobilização da participação de irmãos, inserção da criança em serviços especializados. Além disso, embora os pais manifestem preocupação com as crianças, não foram identificados altos níveis de estresse entre eles, como registram alguns estudos sobre a temática.

Em relação ao brincar de seus filhos, os pais apontam a preferência deles por brincar sozinhos, isolando-se de adultos e de outras crianças. De modo geral, eles tendem a ter interesses restritos, concentrando-se em determinados objetos, brinquedos ou situações lúdicas e resistem às tentativas dos pais de orientar sua atenção para novos brinquedos ou brincadeiras, uma nítida característica do transtorno, que é a tendência à imutabilidade.

Diante disso, os depoimentos dos pais que foram foco desta pesquisa indicam o reconhecimento de que seus filhos com autismo são capazes de brincar e do papel que os próprios pais possuem no desenvolvimento de sua brincadeira. Os pais buscam incentivar a prática de atividades lúdicas de diferentes formas, inclusive priorizando a participação das crianças nas atividades semanais da brinquedoteca. Estão atentos às necessidades e aos interesses das crianças, brincam com elas e estimulam os outros filhos a participar das brincadeiras, insistentemente, mesmo que, em alguns momentos, a resposta delas aos incentivos oferecidos não atenda às suas expectativas. Diante disso, percebem avanços na brincadeira de seus filhos, principalmente no que se refere ao compartilhamento dessa brincadeira.

Referências

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Tradução de Maria Inês Corrêa Nascimento *et al.* Porto Alegre: Artmed, 2014.
- ANDRADE, Aline Abreu de; TEODORO, Maycoln Leôni Martins. Família e autismo: uma revisão da literatura. **Contextos Clínicos**, v. 5, n. 2, p. 133-142, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cclin/v5n2/v5n2a08.pdf>. Acesso em: 24 set. 2020.
- ASSUMPÇÃO JUNIOR, Francisco Baptista; PIMENTEL, Ana Cristina Mageste. Autismo infantil. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 37-39, dez. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-4446200000600010. Acesso em: 25 set. 2020.
- BAGAROLLO, Maria Fernanda; RIBEIRO, Vanessa Veis; PANHOCA, Ivone. O brincar de uma criança autista sob a ótica da perspectiva histórico-cultural. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 1, p. 107-120, jan./mar. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382013000100008&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 24 set. 2020.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BEYER, Hugo Otto. A criança com autismo: propostas de apoio cognitivo a partir da “teoria da mente”. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; BOSÁ, Cleonice (org.). **Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 111-126.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Especializada e Temática. **Linha de cuidado para a atenção às pessoas com transtorno do espectro do autismo e suas famílias na Rede de Atenção Psicossocial do Sistema Único de Saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2015.
- CHIOTE, Fernanda de Araújo Binatti. **Inclusão da criança com autismo na educação infantil: trabalhando a mediação pedagógica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2015.
- CHIOTE, Fernanda de Araújo Binatti. A mediação pedagógica no desenvolvimento do brincar da criança com autismo na educação infantil. **Anais da Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, 35. Porto de Galinhas, PE. Anped, 2012. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos/121-gt15>. Acesso em: 30 set. 2020.
- EL-GHOROURY, Nabil; ROMANCZYK, Raymond. Play interactions of family members towards children with autism. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, n. 29, p. 249-258, 1999.
- FÁVERO, Maria Ângela Bravo; SANTOS, Manoel Antônio dos. Autismo infantil e estresse familiar: uma revisão sistemática da literatura. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 18, n. 3, p. 358-369, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79722005000300010&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 30 set. 2020.

- FELTRIN, Aline Beatriz; RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim. Habilidades sociais e famílias com crianças com transtorno do espectro do autismo. *In*: BRITO, Maria Claudia; MISQUIATTI, Andréa Regina Nunes (org.). **Transtornos do espectro do autismo e fonoaudiologia: atualização multiprofissional em saúde e educação**. Curitiba: CRV, 2013, p. 173-187.
- FERNANDES, Fernanda Dreux Miranda. Famílias com crianças autistas na literatura internacional. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 427-432, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsbf/v14n3/v14n3a22.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2020.
- GADIA, Carlos Alberto; TUCHMAN, Roberto; ROTTA, Newra Tellechea. Autismo e doenças invasivas do desenvolvimento. **Jornal de Pediatria**, Rio de Janeiro, v. 80, n. 2, p. 83-94, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0021-75572004000300011&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 25 mai. 2020.
- JERUSALINSKY, Julieta. Detecção precoce de sofrimento e psicopatologia na primeira infância: a desobediência dos bebês aos critérios nosográficos deve ser considerada. *In*: KAMERS, Michele; MARIOTTO, Rosa Maria Marini; VOLTOLINI, Rinaldo (org.). **Por uma (nova) psicopatologia da infância e da adolescência**. São Paulo: Escuta/Fapesp, 2015, p. 103-115.
- KANNER, Léo. Os distúrbios autísticos de contato afetivo. *In*: ROCHA, Paulina Schmidtbauer *et al.* **Autismos**. São Paulo: Escuta, Centro de Pesquisa em Psicanálise e Linguagem, 1997, p. 111-171.
- KANNER, Léo. Early infantile autism revisited. **Psychiatry Digest**, Washington, n. 29, p. 17-28, 1968.
- KUPFER, Maria Cristina Machado. O impacto do autismo no mundo contemporâneo. *In*: KAMERS, Michele; MARIOTTO, Rosa Maria Marini; VOLTOLINI, Rinaldo (org.). **Por uma (nova) psicopatologia da infância e da adolescência**. São Paulo: Escuta/Fapesp, 2015, p. 116-129.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS). **Classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID-10**. 10. ed. Porto Alegre: Artmed, 1993.
- SIEGEL, Bryna. **O mundo da criança com autismo: compreender e tratar perturbações do espectro do autismo**. Porto: Porto Editora, 2008.
- SUPLINO, Maryse Helena Felipe de Oliveira. **Retratos e imagens das vivências inclusivas de dois alunos com autismo em classes regulares**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.
- THOMPSON, Travis. **Conversa franca sobre autismo: guia para pais e educadores**. Campinas, SP: Papirus, 2014.
- VYGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras escolhidas V: fundamentos da defectologia**. Tradução de Maria Del Carmem Ponce Fernandez. Madri: Visor, 1997.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução de Zóia Prestes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, Rio de Janeiro, n. 8, p. 23-36, 2008. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/271664293/Revista-Virtual-de-Gestao-de-Iniciativas-Sociais-Edicao-Especial-sobre-Educacao-Infantil>. Acesso em: 29 set. 2020.

A intervenção educativa na brincadeira da criança com autismo¹

Ivone Martins de Oliveira²

Talita Brasileiro Vaz Penatieri³

José Francisco Chicon⁴

Fabiana Zanol Araújo⁵

Considerações iniciais

Diversos estudos têm apontado algumas singularidades no modo de ser e de interagir com os outros por parte de crianças com diagnóstico de autismo (SANTOS, 2017; MARTINS; GÓES, 2013; SIEGEL, 2008; SCHEUER, 2002). Esse modo peculiar de ser e de se colocar diante dos outros produz algumas demandas àqueles que convivem com essas crianças, de modo a

-
1. Este texto foi publicado originariamente na Revista Educação Especial em Debate. O presente trabalho contou com financiamento do Fundo de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (Fapes).
 2. Professora Doutora do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).
 3. Professora de Língua Inglesa na rede de ensino da Prefeitura Municipal de Vitória, ES. Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).
 4. Professor Doutor do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).
 5. Professora de Educação Física da rede de ensino da Prefeitura Municipal de Vitória, ES. Mestre em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

compreendê-las e a criar condições para que elas possam se desenvolver a partir da apropriação de bens culturais produzidos no transcorrer da história da humanidade.

Nessa perspectiva, o brincar tem sido apontado como um elemento potencializador do desenvolvimento dessas crianças. Por meio da brincadeira, a criança vivencia experiências em relação ao meio físico e social, apropria-se de elementos da cultura em que está inserida, desenvolve algumas funções psíquicas e amplia a compreensão que tem de si em meio às relações sociais estabelecidas com ela.

Esse papel que a brincadeira pode assumir no desenvolvimento infantil, entretanto, não ocorre espontaneamente. Implica a ação mediadora do outro – um adulto ou um parceiro mais experiente. No caso de crianças público-alvo da Educação Especial, essa ação mediadora tem se mostrado mais desafiadora na escola. Estudos têm apontado que os professores têm tido dificuldades em propiciar as condições apropriadas ao desenvolvimento dessas crianças, em ambientes coletivos (TERRA; GOMES, 2013; FARIA; CAMARGO, 2018; SANT'ANNA *et al.*, 2018).

Entre essas crianças, aquelas com diagnóstico de autismo têm sido foco de atenção entre pesquisadores e professores. As peculiaridades de crianças com essa síndrome, no que tange à interação, à comunicação, aos interesses restritos e à imaginação (SIEGEL, 2008) apresentam desafios de diferentes ordens à ação educativa dos profissionais da escola.

Acrescido a isso, a brincadeira como um aspecto potencializador do desenvolvimento infantil pode favorecer não somente a criança público-alvo da Educação Especial, mas todas as crianças na Educação Infantil. Embora as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) definam a brincadeira como um eixo das propostas pedagógicas para essa etapa da Educação Básica, estudos têm apontado que os espaços e os tempos para a atividade lúdica nem sempre são priorizados ou valorizados nos centros de Educação Infantil (SILVA; LIMA, 2015). Um dos motivos apontados para essa desvalorização diz respeito a lacunas na formação dos profissionais da educação, os quais desconhecem o papel da brincadeira no desenvolvimento infantil.

Diante disso, este estudo tem como objetivo analisar algumas contribuições que a intervenção educativa de adultos traz para o desenvolvimento do

brincar de uma criança pequena com autismo, em uma brinquedoteca cuja proposta é inclusiva.

A brincadeira, o desenvolvimento infantil e a intervenção educativa

Para Vigotski (2000, 2008), a brincadeira é a principal atividade da criança e a fonte mais importante do desenvolvimento desta. A brincadeira não é uma mera fonte de prazer, mas um elemento vital que a criança experimenta no processo de apropriação do universo circundante, a saber: o mundo da cultura.

Brincar é uma atividade voluntária e consciente; é uma prática social infantil em que uma das principais características é a imaginação. Por meio da brincadeira, a criança se apropria de elementos da realidade em que vive, construindo o próprio pensamento e desenvolvendo, assim, as potencialidades. Brincar é uma atividade humana produzida no seio de uma determinada cultura, e não uma atividade inata da criança.

Não sendo uma atividade inata, implica a convivência com outras pessoas em um contexto em que o brincar seja uma prática comum e incentivada por adultos e outras crianças. A criança aprende a brincar na relação com os outros, em um ambiente permeado por ações lúdicas. As formas de brincar típicas do grupo cultural em que ela vive, bem como os brinquedos e materiais lúdicos, interferem no desenvolvimento dela na medida em que participam da configuração de suas funções psíquicas e de seus modos de ser e de sentir.

Conforme ressaltam Vigotski (2007, 2008) e Leontiev (1994), a brincadeira permite à criança uma ação para além das potencialidades do momento, ao mesmo tempo em que impulsiona outras novas. Na brincadeira, a criança explora diversas possibilidades de atuação no plano simbólico; relaciona-se com objetos e situações, alterando seu significado, atuando com eles e sobre eles, atribuindo-lhes novos significados. É nesse contexto que um cabo de vassoura pode se transformar em um cavaleiro e a criança pode executar, com ele, ações típicas de quem anda a cavalo. Pode assumir o papel do pai que anda a cavalo, experimentando o lugar deste, ou mesmo de um cavaleiro, e agindo como se fosse ele.

Ao participar do desenvolvimento de diversas funções psíquicas superiores, a brincadeira contribui para o processo de autorregulação da criança,

permitindo-lhe um nível maior de domínio do próprio comportamento e de ação voluntária diante do meio em que vive.

Por toda essa sofisticada contribuição do brincar no desenvolvimento infantil, a emergência dessa ação lúdica demanda uma ação dos adultos e de outras crianças mais experientes. Quanto mais diversificadas as brincadeiras e materiais lúdicos aos quais a criança tem acesso e vivência, maiores são os impactos em seu desenvolvimento. Nesse processo, os espaços educativos que a criança frequenta e as formas de intervenção também têm um papel fundamental nas aprendizagens dela.

Nesse sentido, a brinquedoteca é um espaço que pode oportunizar o desenvolvimento da criança na totalidade, na medida em que permite a exploração de diversos brinquedos; o compartilhamento de brincadeiras com outras crianças; o acesso a diferentes linguagens e diversas formas de vivência e expressão de sentimentos e emoções; a identificação e a expressão de interesses pessoais; e o fazer escolhas.

O brincar infantil pode criar uma ponte para a inclusão, convidando cada um a fazer parte desse processo. Além de ser um direito da criança com deficiência, também é uma necessidade para a ampliação das potencialidades dela. Considerando as especificidades da criança com autismo, a brincadeira pode trazer uma grande contribuição para o desenvolvimento dela.

O enriquecimento da brincadeira de crianças com autismo implica que elas aprendem a ir além de manipular, alinhar, desmontar ou explorar os brinquedos. Muitas vezes, essas crianças espalham os brinquedos, ordenam-nos ou fazem-nos girar, não chegando a utilizá-los com a função para a qual eles foram feitos; diante de um carrinho, detêm-se apenas no movimento das rodas, por exemplo. Realizar movimentos repetitivos com os brinquedos pode colaborar em um momento de necessidade de organização interna da criança, mas se a ação se restringir a isso, provavelmente pouco contribuirá para a ampliação do repertório de ações lúdicas dela. É nesse contexto que a intervenção educativa intencional e planejada contribui para o enriquecimento da brincadeira e impulsiona o desenvolvimento como um todo.

Discorrendo acerca da relação entre aprendizado e desenvolvimento, Vygotski (2007) ressalta o papel da ação educativa de forma a fazer avançar o desenvolvimento infantil. Por meio do conceito de zona de desenvolvimento

iminente⁶, o autor leva-nos a uma reflexão das possibilidades de atuação sobre os processos psicológicos latentes – processos em constituição – que podem se solidificar a partir da colaboração de um outro mais experiente e/ou, sobretudo, quando são feitas intervenções educativas apropriadas. Tratando especificamente das crianças com deficiência, o autor enfatiza o movimento de colaboração de outras pessoas, argumentando que,

[...] quando deixadas a si mesmas, nunca atingirão formas elaboradas de pensamento abstrato [...] a escola deveria fazer todo esforço para empurrá-las nessa direção, para desenvolver nelas o que está intrinsecamente faltando no seu próprio desenvolvimento (VIGOTSKI, 2007, p. 116).

Nesse sentido, o estudo de formas de intervenção educativa que tracionem o desenvolvimento de crianças com autismo é urgente, de maneira a contribuir com práticas pedagógicas inclusivas. A brincadeira, então, constitui-se em uma atividade privilegiada para a emergência dessas formas de pensamento mais elaboradas e para a própria interação social.

Percurso metodológico

Esta pesquisa é parte de uma investigação mais ampla que visa estudar o brincar da criança com autismo no contexto de uma brinquedoteca cuja proposta educativa é inclusiva. Trata-se de um estudo de caso da intervenção educativa realizada em uma brinquedoteca de forma a propiciar condições para a potencialização da brincadeira da criança com autismo, em espaços coletivos.

Yin (2010) destaca que o estudo de caso é um método de pesquisa que permite investigar fenômenos individuais e grupais em uma perspectiva ampla e em profundidade, considerando aspectos políticos e sociais. Constitui-se

6. Optou-se pela tradução de Prestes (2012) para fazer referência ao conceito elaborado por Vigotski, por entender que ela expressa melhor a potencialidade deste. Segundo a autora, a característica central desse conceito é “[...] a das possibilidades de desenvolvimento, mais do que do imediatismo e da obrigatoriedade de ocorrências, pois se a criança não tiver a possibilidade de contar com colaboração de outra pessoa em determinados períodos de sua vida, poderá não amadurecer certas funções intelectuais e, mesmo tendo essa pessoa, isso não garante, por si só, o seu desenvolvimento” (PRESTES, 2012, p. 205).

em uma pesquisa “[...] empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidos” (YIN, 2010, p. 39).

Assim, o objeto deste estudo é a intervenção educativa, o qual se busca analisar em profundidade, em sua interface com a criança com autismo em um ambiente inclusivo. A brinquedoteca, que é o lócus deste estudo, desenvolve um projeto de extensão universitária que tem como objetivo atender crianças com e sem deficiência, para a realização de atividades lúdicas. Enfocando a formação humana desses sujeitos, a brinquedoteca atende crianças com e sem deficiência, na faixa etária de três a seis anos. No período da realização desta investigação, atendia cinco crianças com autismo e 10 sem deficiência. A intervenção pedagógica é realizada por acadêmicos do curso de Educação Física, supervisionados por um professor do curso e mais dois docentes que participam do projeto de extensão.

As sessões das atividades lúdicas ocorrem uma vez por semana, com a duração de uma hora. Nesse espaço, são realizadas atividades dirigidas, planejadas anteriormente pelo grupo de professores e graduandos do curso de Educação Física, os quais serão denominados, neste estudo, de brinquedistas. O segundo momento fica à disposição das atividades não dirigidas, caracterizadas por uma ação mais livre das crianças, que podem escolher brinquedos e brincadeiras que querem realizar. Nesse momento, os brinquedistas acompanham as crianças, brincam com elas e intervêm de forma a enriquecer a brincadeira. Após esse momento com as crianças, professores e brinquedistas se reúnem para estudar, avaliar intervenções e planejar os próximos encontros.

O recolhimento do material para análise foi realizado por meio de observação participante dos atendimentos e dos encontros para estudo, avaliação e planejamento, além de entrevistas informais com os familiares de Acácio⁷, a criança foco desta investigação. Embora os pesquisadores acompanhassem as intervenções lúdicas desde o início do primeiro semestre de 2019, os dados desta pesquisa referem-se a dois meses de observação, ou seja, oito encontros de uma hora, pois a criança começou a frequentar a brinquedoteca no meio

7. Nome fictício.

do semestre. O registro das observações e conversas informais foi feito em diário de campo.

Resultados e discussão

Acácio tem três anos e foi diagnosticado com autismo pouco antes do início da pesquisa. Além das consultas, terapias e idas à APAE, está frequentando a brinquedoteca semanalmente. Demonstra ser muito apegado ao pai e à tia, que passou a colaborar nos cuidados com a criança após o falecimento da mãe.

O menino costumava ir para a brinquedoteca acompanhado da tia ou do pai. Chegava quieto e calmo, mas sempre muito afetivo. Frequentemente corria para a porta da brinquedoteca olhando por entre as grades, esperando o momento de iniciar o atendimento. Demonstrava muito interesse em ir para esse espaço, segundo os familiares.

Nas primeiras vezes em que esteve na brinquedoteca, Acácio não falava e nem mantinha contato ocular. Era inexistente a iniciativa de se aproximar dos demais e não demonstrava vínculo ou empatia com as outras crianças e com os adultos que conviviam com ele nesse espaço. Não respondia aos convites para brincar. Demorou um tempo para emitir as primeiras palavras na brinquedoteca e dificilmente utilizava imagens e objetos como meio de comunicação.

Nos momentos de roda de conversa inicial e final, quando incentivado a sentar-se com outras crianças, ele se esquivava, afastando-se dos pares. Durante as brincadeiras dirigidas pelos brinquedistas, Acácio não participava de maneira ativa e independente. Raramente acompanhava o grupo. Andava por toda a brinquedoteca, explorando bem o espaço, pegava vários brinquedos ao mesmo tempo e quase não se concentrava em uma brincadeira específica.

No tempo reservado para as brincadeiras livres, Acácio explorava diferentes cantinhos e brincava com diversos brinquedos de forma convencional, embora permanecesse pouco tempo em uma brincadeira específica, mesmo quando era de seu interesse. Aceitava a aproximação de outras crianças enquanto brincava. Tinha preferência por blocos de montar, jogos de encaixe, carrinhos (enfileirando-os e utilizando uma pista de corrida) e, às vezes,

brincava de bola. Costumava pegar brinquedos variados e explorava suas funções ligando, desligando, abrindo, fechando etc.

Nas últimas semanas de atendimento do semestre, Acácio apresentou avanços na interação com os outros, ao segurar a mão dos adultos e mostrar em qual brincadeira estava interessado naquele momento. De vez em quando, contava números, mencionando algumas cores e balbuciando algumas palavras soltas. Começou a passar mais tempo em uma brincadeira específica, sem trocar de brinquedos com tanta frequência. Interagia mais com os brinquedistas, principalmente por meio de gestos. Às vezes, participava de algumas brincadeiras dirigidas, ao lado de outras crianças. Enunciava algumas palavras em situações lúdicas distintas.

Analisando os registros feitos em diário de campo, identificaram-se algumas ações dos brinquedistas que contribuíram para que, em pouco tempo, já se percebessem avanços na brincadeira de Acácio e na aproximação dele de outras pessoas. Assim, para prosseguir na discussão dos dados, serão abordados dois eixos, que remetem à intervenção educativa dos brinquedistas: o incentivo à aproximação de outras crianças e adultos e à participação nas atividades coletivas; e a potencialização da brincadeira da criança.

É importante ressaltar que a participação dos brinquedistas nos momentos de estudo, avaliação e planejamento das atividades da brinquedoteca forneciam um suporte para uma compreensão mais ampla do contexto da intervenção realizada com a criança com autismo. Entretanto, por não ser o foco deste estudo, esse movimento não será abordado neste trabalho.

Embora brinquedistas distintos interagissem com Acácio em diferentes momentos do atendimento às crianças, neste estudo, serão foco de análise dois brinquedistas que interagiam com essa criança mais frequentemente, constituindo-se em referência para ela. Um desses brinquedistas era, à época, acadêmico do curso de Educação Física; a outra, uma aluna do curso de mestrado. Ambos participavam do projeto de extensão.

Incentivo à aproximação de outras crianças e adultos e participação nas atividades coletivas

Brincar com a criança com autismo pode ser diferente. Elas apresentam peculiaridades na interação e comunicação que podem dificultar a aproximação de outras crianças e a adesão à brincadeira.

Segundo Vigotski (2007), o desenvolvimento infantil ocorre a partir das relações sociais estabelecidas entre a criança e as pessoas com as quais convive. Desse modo, no plano individual, ela se apropria daquilo que é social à medida que vai se inserindo na cultura. Considerando que as crianças aprendem e se desenvolvem na interação com o meio físico e social e que as brincadeiras desempenham funções importantes no desenvolvimento cognitivo-linguístico, sensorial-motor e socioafetivo, é fundamental discutir as ações dos brinquedistas de modo a se aproximar da criança e incentivar seu contato com outras crianças, bem como a brincadeira compartilhada.

A análise dos diários de campo dos pesquisadores indica que, quando Acácio iniciou as atividades na brinquedoteca, os brinquedistas fizeram uma observação inicial procurando descobrir de que ele gostava de brincar, como se relacionava com os brinquedos, quais eram os interesses dele e como interagira com as demais crianças. A partir dessa sondagem inicial, foram planejadas e desenvolvidas algumas ações para aproximar o menino das outras crianças, mostrar a ele que estar junto com os demais colegas poderia ser prazeroso e divertido.

A primeira ação foi incentivá-lo a participar da roda de conversa inicial e final, momentos em que se conversava com as crianças sobre as atividades do dia, faziam-se alguns combinados e, ao final, avaliavam-se as ações desenvolvidas. De formas diversas, os brinquedistas incentivavam o menino a se sentar próximo dos colegas e a participar desse momento: levavam a criança pela mão até a roda; realizavam com ela alguma atividade corporal que finalizasse na roda; sentados na roda, colocavam-na em seu colo, levando consigo um brinquedo que lhe agradasse. Mas, essas tentativas surtiam pouco efeito.

Em relação à participação nas atividades dirigidas, estas inicialmente não chamavam a atenção de Acácio. Foi necessária uma intervenção permanente e atenta dos brinquedistas de forma a apontar para ele as brincadeiras realizadas. Em alguns momentos, Acácio participava das brincadeiras, o que não

necessariamente quer dizer que se identificavam elementos que denotavam uma atenção compartilhada nesse momento⁸; na maioria das vezes, estava ao lado dos pares, mas desenvolvendo ações de maneira solitária, sem interagir com eles ou considerar as tentativas de aproximação. Raramente o olhar, os gestos ou as produções verbais indicavam que ele compartilhava a atenção com outras crianças (BOSA, 2002b).

No momento das atividades livres, o interesse por carrinhos gradativamente permitiu uma aproximação física entre Acácio e algumas crianças que gostavam de brincar com o mesmo objeto. Porém, mesmo com a intervenção dos brinquedistas de maneira a chamar a atenção da criança para os colegas que estavam em volta e incentivar a brincadeira conjunta, foi possível observar que a reciprocidade nas ações ainda era muito escassa, a atenção dele estava voltada prioritariamente para o que estava fazendo, não costumava olhar para os colegas nem falar com eles.

As peculiaridades na linguagem são aspectos apontados por Scheuer (2002) em crianças com transtornos invasivos do desenvolvimento. De modo geral, elas apresentam um padrão de desenvolvimento da linguagem mais lento, o que pode ser acompanhado de comprometimentos nos processos de simbolização, de imaginação e no jogo imaginário. Por outro lado, Bosa (2002a) alerta para a necessidade de considerar com mais atenção formas de comunicação pouco enfatizadas no contexto social, quando se enfoca a criança com autismo. Salientando que essas crianças fazem um grande esforço para serem compreendidas, a autora exemplifica isso com os modos de olhar delas.

Nessa perspectiva, podemos indicar, ainda, os gestos, o pegar na mão para demonstrar o que deseja, os movimentos do corpo, todas as estratégias não verbais que faziam parte das formas de interação de Acácio com os adultos. Sendo menos usuais como formas de interação, essas estratégias pareciam ampliar as dificuldades de contato com as outras crianças. Porém, a interação com os adultos parecia ser menos afetada por essas características das formas de comunicação de Acácio, talvez porque eles reconheces-

8. Bosa (2002b, p. 81) afirma que “A habilidade de atenção compartilhada tem sido definida como os comportamentos infantis os quais revestem-se de propósito declarativo, na medida em que envolvem vocalizações, gestos e contato ocular para dividir a experiência em relação às propriedades dos objetos/eventos a seu redor”.

sem suas singularidades e fizessem um esforço maior para compreendê-lo, insistindo na relação com ele e buscando caminhos para potencializar e alargar essas formas de comunicação.

O episódio apresentado a seguir ilustra alguns aspectos dessa forma de interação entre Acácio e os adultos e das condições de aproximação de outras crianças.

Durante a atividade dirigida planejada anteriormente, Acácio, como de costume, está sentado brincando com os carrinhos utilizando uma pista de corrida. Ele toca nas mãos da estagiária para que ela pegue um carrinho também. Enquanto isso, as demais crianças estão participando de uma oficina, ministrada por alguns estagiários, para a confecção de instrumentos musicais, utilizando materiais reciclados. No decorrer da atividade, foram colocadas músicas animadas ao fundo, o que chamou a atenção do menino, que se levantou e caminhou em direção ao grupo. Pegou um dos pincéis que estava no pote, molhou-o na tinta guache e começou a ajudar uma das crianças a pintar um tambor confeccionado por outra criança durante a oficina. A atividade de pintura e a colaboração duraram poucos minutos (Diário de campo, 25-04-2019).

Mesmo não ocorrendo ainda uma interação com um nível mais alto de reciprocidade entre Acácio e os colegas, foi possível observar uma disponibilidade maior para uma aproximação física do grupo. Parecia que, aos poucos, ele desenvolvia mais confiança nos brinquedistas e nos colegas, abrindo caminho para o estabelecimento de interações sociais mais significativas. Vale destacar que, de forma semelhante a outras atividades coletivas, observamos que a oficina de instrumentos musicais foi pensada também como uma forma de envolver as crianças com autismo nessas atividades, uma vez que elas eram costumeiramente atraídas por propostas que envolviam a música.

A maneira como as pessoas percebem e administram a relação com o espaço físico e social foi abordada por Hall (2005). Para o autor, a forma de gerir essa relação tem a ver com aspectos culturais. Em cada cultura, estabelecem-se padrões de proximidade entre as pessoas que perpassam e, de certa forma, regem os modos convencionais de interagir com o outro. Esses padrões

se mesclam e/ou participam da constituição das formas singulares de relação das pessoas com o espaço, alicerçadas em componentes perceptivos e sensoriais. Ainda que possamos fazer ressalvas ao estudo do autor, no que tange a uma tendência organicista das ideias dele sobre a relação do homem com o espaço, as considerações que faz a respeito da dimensão perceptiva e sensorial que perpassam os movimentos de aproximação e de distanciamento do outro auxiliam na problematização da relação entre a criança com autismo e o espaço físico e social. Entre as distâncias que as pessoas estabelecem umas das outras, o autor aponta a distância pessoal, que ocorre em situações em que há certa aversão ao contato; essa distância poderia ser representada pela figura de uma “bolha” de proteção, composta pelo entrelaçamento de mecanismos que permitiriam uma sensação de segurança e conforto, com proximidade suficiente para que possam se tocar.

Araújo (2019) discute essas questões apontadas por Hall (2005) na relação entre a criança com autismo e o ambiente social. Os estudos que fez evidenciaram que algumas das distâncias

[...] ou formas de se relacionar corporalmente são perceptíveis nas crianças com autismo, pois muitas vezes elas delimitam fronteiras com o outro e se afastam ou fogem, fazem movimentos estereotipados e repetitivos, podendo trazer prejuízos em seus aspectos relacionais (ARAÚJO, 2019, p. 86).

Ressalta, contudo, que algumas formas de intervenção educativa podem contribuir para reduzir essas distâncias. Essas ações implicam um movimento para envolver todas as crianças do grupo, abordando com elas a questão do reconhecimento das diferenças e singularidades entre as pessoas, da empatia, das atitudes solidárias e de ações colaborativas por parte de todas em relação às crianças com autismo.

Os dados nos quais se baseia esta pesquisa indicam que frequentemente Acácio procura manter uma distância física, principalmente das demais crianças em situações de atividade lúdica coletiva. Estar nesse ambiente coletivo parece trazer certo mal-estar para ele. Observou-se que, mesmo em atividades lúdicas realizadas na piscina, o desejo de distanciamento dos outros, por parte de Acácio, parece ceder pouco ao prazer de atividades realizadas na água, como ocorreu em relação ao episódio relatado em relação à música.

Na piscina, as crianças com autismo atendidas na brinquedoteca costumavam demonstrar muito bem-estar e euforia, permitindo uma aproximação física maior de outras crianças e dos adultos que as acompanham o tempo todo de perto, seguram-nas e/ou ajudam-nas a movimentarem seus corpos na água. Mas, em uma atividade realizada na piscina, Acácio não permitiu que isso ocorresse por muito tempo, preferindo ficar na borda jogando bolinhas na água, movimentando-se em volta da piscina ou pisando e batendo as mãos na água. A proximidade física com outras crianças e o contato corporal com o adulto foram rejeitados por ele nesse momento.

Assim, foi possível constatar que a frequência regular na brinquedoteca, a inserção constante em um ambiente lúdico coletivo que buscava desenvolver propostas educativas que favorecessem a aproximação e a brincadeira compartilhada entre crianças com e sem autismo, bem como a ação intensiva dos brinquedistas que atuavam mais diretamente com Acácio, de certa forma permitiram uma ligeira diminuição do isolamento e a presença de alguns momentos de tentativas dele de compartilhar algumas das atividades lúdicas com outras crianças.

A potencialização da brincadeira da criança

Ações dos brinquedistas como a observação de Acácio, dos interesses e potencialidades dele, bem como as discussões realizadas nos momentos de estudo, de avaliação dos atendimentos ocorridos e de planejamento das ações dos próximos atendimentos, aos poucos foram permitindo um conhecimento maior da criança, uma adequação dessas ações à singularidade dela e à aproximação de outras crianças durante as atividades lúdicas.

Nesse percurso, a empatia e a aposta nas potencialidades da criança emergem como elementos importantes da ação educativa. Analisando o trabalho de professores de Educação Física em turmas em que estavam matriculados alunos com deficiência e alunos com autismo, Fiorini e Manzini (2016, p. 61) colaboram com a discussão ao salientar que:

[...] o contexto e a dinâmica das aulas foram mais favoráveis à inclusão quando o professor “olhava” para o aluno com deficiência ou com transtorno e “enxergava” possibilidades e capacidades, ao invés de focar

na limitação e, quando o próprio aluno apresentava interesse pelas aulas e motivação em participar.

As crianças com autismo apresentam algumas condições caracterizadas por padrões de comportamento, interesses e atividades restritas, repetitivas e estereotipadas (SIEGEL, 2008; BOSA, 2002a). Isso as leva, de modo geral, a apresentarem, nas brincadeiras, alguns comportamentos rígidos, criando um funcionamento rotineiro que vai se repetir nas atividades diárias, em outras atividades novas e, também, na rotina das brincadeiras. Tendo em vista essas características, as brincadeiras dessa criança costumam apresentar repertório restrito e alto índice de fixação por objetos. Assim, um dos desafios para os brinquedistas é acompanhar essas crianças, criando condições para aumentar o nível de interesse delas por brincadeiras novas, pela variação de brincadeiras e a tolerância a novos espaços, brinquedos e brincadeiras.

Desde a entrada de Acácio na brinquedoteca, foram priorizadas atividades que correspondessem aos seus interesses, como ponto de partida para ampliar o repertório de suas preferências. Essa ação exigiu um olhar atento para a criança, de maneira a identificar, em seus movimentos, ações e expressões faciais, o que trazia satisfação e bem-estar a ela. Conforme ressaltam Silva e Lima (2015, p. 177),

[...] faz-se necessário uma relação de interlocução entre o educador e a criança. Nesta relação, o professor precisa lançar um olhar sensível e científico para as ações das crianças. [...] Não é possível contribuir com o desenvolvimento das crianças desconsiderando o seu interesse, o seu conhecimento de mundo e favorecendo sempre as mesmas experiências às crianças. É preciso fazer mais, ir além, para que elas também possam conhecer mais e ir além.

Nessa perspectiva, a intervenção dos brinquedistas sugere essa preocupação em ir além do que Acácio já fazia. Eles costumavam introduzir novas ações na brincadeira que ampliavam os modos de brincar, de explorar os materiais lúdicos e de utilizar elementos do real como suporte para a atuação no plano imaginário. Na análise do material coletado, foi possível constatar que uma das ações dos brinquedistas foi acolher o interesse do menino pelos carrinhos e potencializar essa brincadeira. Um exemplo disso são as sugestões

apresentadas à criança de: colocar gasolina antes de sair com o carro, conservar algo que estragou no veículo ou lavar o carro.

Ao que tudo indica, a ação mediadora dos brinquedistas orientava-se para o alargamento da zona de desenvolvimento iminente da criança (VIGOTSKI, 2007; PRESTES, 2012), buscando ampliar suas possibilidades de brincar e de maior autodomínio, na relação com os outros e com as brincadeiras.

Outro aspecto que se destaca nas intervenções educativas nessa brincadeira é a narração das ações da criança, atribuindo significado aos seus movimentos, como ilustra o episódio a seguir:

Acácio está no canto temático dos carrinhos. Acompanhado do brinquedista, ele rola o carrinho de um lado para o outro. Após a criança realizar essas ações algumas vezes, o brinquedista fala: “O carrinho vai de um lado para o outro”. Enquanto a criança continua fazendo os movimentos, ele complementa seu enunciado com lúdicos: “Vrum, Vrum”, imitando o som do carro. Acácio continua a fazer os movimentos aparentemente sem considerar a fala do brinquedista. Mais tarde, ele segue o mesmo procedimento quando a criança rola uma ambulância de um lado para o outro: “O carrinho vai de um lado para o outro”, “Wooo – wooo”, imitando o som da ambulância (Diário de campo, 16-05-2019).

Esse tipo de intervenção, de modo geral, mantinha o interesse de Acácio pela brincadeira e permitia significar suas ações, inserindo-as em um contexto lúdico que amplia os modos de brincar do menino. A atribuição de significado às ações da criança é um aspecto fundamental no processo de desenvolvimento cultural desta, conforme apontam Vygotski e Luria (2007). Contribui no processo de constituição semiótica da consciência, ao mesmo tempo em que vai apontando para ela modos de organização desse contexto e possibilidades de organização de si própria em relação a ele.

Foi possível observar, ainda, que, aos poucos, os brinquedistas foram apontando para a criança a rotina das atividades na brinquedoteca, desde o tirar os calçados ao chegar, participar das atividades livres e dirigidas, guardar os brinquedos e calçar os sapatos novamente para ir embora. Trabalhar essa rotina foi dando a Acácio elementos para prever o que aconteceria en-

quanto estivesse na brinquedoteca; os momentos em que se separaria de seu pai ou tia e que os veria novamente; o momento em que a brincadeira que tanto gostava estava acabando; a possibilidade de voltar novamente na semana seguinte. Essas ações foram dando a Acácio mais segurança e disponibilidade para interagir com os outros e para brincar.

Constata-se que, entre outros aspectos, os brinquedistas desenvolveram uma prática educativa que: incentivava a aproximação de Acácio de outras crianças e adultos e a participação nas atividades coletivas; acolhia os interesses e preferências dele em relação aos brinquedos e brincadeiras; acrescentava novos elementos à brincadeira escolhida por ele naquele momento; apontava a ele o uso convencional dos brinquedos, bem como explorava, com ele, a dimensão simbólica e a imaginação.

Considerações finais

Ao analisar as contribuições da intervenção educativa de adultos no desenvolvimento do brincar de uma criança pequena com autismo, em uma brinquedoteca, foi possível identificar diversas ações que se norteavam por uma perspectiva inclusiva. Orientada pelos princípios da Psicologia Histórico-Cultural, a análise priorizou movimentos educativos que enfocavam a interação social e a ampliação das possibilidades de brincar da criança que foi sujeito deste estudo. Dessa forma, dois eixos foram selecionados para análise, pelas contribuições que traziam para a discussão realizada sobre a ação educativa dos brinquedistas: o incentivo à aproximação de outras crianças e adultos e a participação nas atividades coletivas; e a potencialização da brincadeira da criança.

Entre os elementos a serem destacados nessas intervenções, é possível mencionar: a inserção no ambiente lúdico da brinquedoteca; a proposição de atividades que atraíam a atenção e o interesse da criança; a empatia e a aposta em suas possibilidades de avanço no desenvolvimento; a significação de suas ações, inserindo-as em um universo simbólico, marcado especialmente pela palavra; e, finalmente, o investimento em ações lúdicas realizadas pela criança, em colaboração com o adulto.

A intervenção educativa realizada durante as brincadeiras incentivou Acácio a assumir um papel mais participativo e dinâmico nas atividades

lúdicas. Expandiu os domínios social, afetivo e emocional, possibilitando uma disponibilidade maior para a aproximação e a interação com outras crianças e com os brinquedistas. Permitiu, também, a ampliação dos interesses e do repertório de brincadeiras e dos modos de ser e de estar no mundo dessa criança.

Referências

- ARAÚJO, Fabiana Zanol. **Aspectos relacionais da criança com autismo em situações de brincadeira**. 2019. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) — Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2019.
- BOSA, Cleonice. Autismo, atuais interpretações para antigas observações. *In*: BAPTISTA, Claudio Roberto; BOSA, Cleonice (org.). **Autismo e educação**: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002a. p. 21-40.
- BOSA, Cleonice. Atenção compartilhada e identificação precoce do autismo. **Psicologia: reflexão e crítica**, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 77-88, 2002b. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v15n1/a10v15n1>. Acesso em: 20 maio 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=112015>. Acesso em: 25 nov. 2018.
- FARIA, Paula Maria Ferreira; CAMARGO, Denise. As emoções do professor frente ao processo de inclusão escolar: uma revisão sistemática, **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 24, n. 2, p. 217-228, abr./jun., 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382018000200217. Acesso em: 20 maio 2019.
- FIORINI, Maria Luiza Salzani; MANZINI, Eduardo José. Dificuldades e sucessos de professores de educação física em relação à inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 1, p. 49-64, jan./mar., 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382016000100049. Acesso em: 24 mar. 2019.
- MARTINS, Alessandra Dilair Formagio; GÓES, Maria Cecília Rafael de. Um estudo sobre o brincar de crianças autistas na perspectiva histórico-cultural. **Revista da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 25-34, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v17n1/a03v17n1.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2019.
- HALL, Edward Twitchell. **A dimensão oculta**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

- LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. *In: VYGOTSKY, Lev Semionovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich (org.). Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.* Tradução de Maria da Pena Vilalobos. 5. ed. São Paulo: Ícone, 1994.
- PRESTES, Zóia. **Quando não é quase a mesma coisa:** traduções de Lev Semionovich Vigotski no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- SANT'ANNA, Maria Madalena Moraes *et al.* Desafios dos professores na mediação das brincadeiras de crianças com necessidades educacionais especiais na educação infantil. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 31, n. 2, p. 100-114, dez. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v31n2/v31n2a08.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2019.
- SANTOS, Emilene Coco. **Alunos com autismo no primeiro ano do Ensino Fundamental e os movimentos de construção de práticas pedagógicas.** 2017. 215 f. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017. Disponível em: http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_11738_Tese%20Emilene%20Coco.pdf. Acesso em: 19 mar. 2019.
- SCHEUER, Cláudia. Distúrbios da linguagem nos transtornos invasivos do desenvolvimento. *In: BAPTISTA, Claudio Roberto; BOSA, Cleonice (org.). Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção.* Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 51-62.
- SIEGEL, Bryna. **O mundo da criança com autismo:** compreender e tratar perturbações do espectro do autismo. Porto: Porto Editora, 2008.
- SILVA, José Ricardo; LIMA, José Milton de. A brincadeira na educação infantil: uma experiência de pesquisa e intervenção. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 41, p. 176-191, abr./jun. 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24520/17500>. Acesso em: 21 abr. 2019.
- TERRA, Ricardo Nogueira; GOMES, Claudia Gomes. Inclusão escolar: carências e desafios da formação e atuação profissional. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, n. 45, p. 109-124, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3131/313128573008.pdf>. Acesso em: 22 maio 2019.
- VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Capolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solanche Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- VIGOTSKI, Lev Semionovich. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução de Zóia Prestes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, Rio de Janeiro, n. 8, p. 23-36, jun. 2008. Disponível em: <http://www.ltds.ufrj.br/gis/anteriores/rvgis11.pdf>. Acesso em: 4 dez. 2018.
- VYGOTSKI, Lev Semionovich; LURIA, Alexander Romanovich. **El instrumento y el signo en el desarrollo del niño.** Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 2007.
- YIN, Robert Kindle. **Estudo de caso:** planejamento e método. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

Montando um quebra-cabeça: a criança com autismo, o brinquedo e o outro¹

Ivone Martins de Oliveira²

Sonia Lopes Victor³

José Francisco Chicon⁴

Considerações iniciais

Neste trabalho, a montagem de um quebra-cabeça é o ponto de partida para a discussão a respeito da mediação feita pelo adulto na relação entre uma criança com autismo e um objeto cultural cuja finalidade maior é entreter e divertir as pessoas: o quebra-cabeça. No entanto, também poderia ser utilizado como uma metáfora para se referir às intrincadas redes de relações — entre a criança com autismo e o meio físico e social, entre aspectos biológicos e culturais no desenvolvimento, entre a Pedagogia e a Medicina — que perpassam a educação escolar dessa criança.

-
1. Este texto foi publicado originariamente na Revista Cocar.
 2. Professora Doutora do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).
 3. Professor Doutor do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).
 4. Professora Doutora do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

No Brasil, o movimento de inclusão escolar foi se delineando especialmente a partir da Declaração de Salamanca (1994) e progressivamente se intensificando a partir da Política Nacional de Educação Especial de 1994 (BRASIL, 1994), das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001) e da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Esse movimento tornou visíveis as particularidades do desenvolvimento de crianças pequenas com autismo; as diferentes e, por vezes, questionáveis interpretações sobre a síndrome; e a precariedade das práticas educativas orientadas para esses sujeitos, na Educação Infantil, configurando um quadro da inclusão escolar cujas peças ainda estamos longe de dispor em uma imagem coesa e nítida.

Investigando professores da Educação Infantil, Favoretto e Lamônica (2014) constataram que, embora a grande maioria desses profissionais reconheça a necessidade de se proceder a adaptações para a inclusão de crianças com transtornos do espectro autista, também considera que, ocasionalmente, elas têm potencial para aprender no ensino comum; a maioria também indica não estar preparada para intervir de maneira significativa em situações de alteração de comportamentos, dificuldades de socialização e comunicação.

Suplino (2007) também constata a escassez de práticas educativas que favoreçam a inclusão escolar de crianças, ao analisar as relações estabelecidas nas salas de aula de duas escolas onde frequentavam duas crianças de cinco anos com autismo. Entretanto, um aspecto interessante ressaltado pela pesquisadora é o papel da brincadeira de forma a favorecer processos inclusivos entre crianças pequenas. A brincadeira pode propiciar uma situação de maior leveza, descontração e espontaneidade nas relações interpessoais e na ação das crianças. Nesse contexto, é ressaltada também a participação do professor, de forma a incentivar a criança a brincar.

Pesquisando sobre os modos de brincar de três crianças com autismo e a atuação dos adultos durante situações de brincadeiras em uma instituição especializada, Martins e Góes (2013) apontam que a mediação do adulto pode propiciar condições para o desenvolvimento de ações imaginativas por parte das crianças, na medida em que esse adulto as incentiva a interagir com o outro e cria estratégias de exploração do uso significativo dos objetos. Diante disso, as autoras sublinham a necessidade de maior atenção aos processos

interativos, de maneira a permitir significação das vivências das crianças, situando-as no contexto histórico e cultural onde elas vivem.

Chiote (2015) analisa a mediação pedagógica no desenvolvimento do brincar de uma criança com autismo na Educação Infantil. Considerando que o brincar é uma prática social e não inata, o estudo indica como a reorientação na forma de os adultos interpretarem as ações dessa criança e intervirem nas relações estabelecidas na Educação Infantil potencializa sua brincadeira. Nessa perspectiva, destaca a importância de o adulto brincar com a criança, estar junto com ela na brincadeira, significando suas ações e ensinando-a a brincar, bem como investir em situações de brincadeira que estimulem as demais crianças a se aproximarem e brincar com ela.

Conforme apontam esses estudos, a ampliação das possibilidades de desenvolvimento dessas crianças se efetiva na medida em que elas têm a possibilidade de intervenções clínicas e educativas desde a mais tenra idade. No que tange às práticas educativas, a inserção da criança com autismo em espaços inclusivos pode permitir a ela vastas oportunidades de interações com outras crianças e adultos e com as produções culturais próprias à sua idade, desde que adequadamente mediadas. Entre as crianças pequenas, o brincar se destaca como uma atividade potente ao desenvolvimento.

Assim, este estudo tem como objetivo analisar estratégias de intervenção pedagógica utilizadas pelo adulto para enriquecer a relação entre a criança com autismo e o brinquedo, num contexto coletivo de realização de atividades lúdicas.

Crianças com autismo e práticas educativas

Discorrendo sobre o desenvolvimento social de crianças com autismo, Siegel (2008) ressalta o nível de interesse e as formas de vinculação com o outro como aspecto central da síndrome. Há uma tendência de essas crianças se isolarem, mesmo num ambiente repleto de pessoas, ou se afastarem, esquivando-se do toque do outro; tendo pouco contato visual com o outro e não sendo muito usual o gesto de apontar por essas crianças, pois parte delas utiliza mais a estratégia de *conduzir pela mão* para obter o que deseja. Nesse contexto, parece não haver, para essas crianças, um *sentido de partilha* das próprias experiências e emoções.

Em frente a essas peculiaridades na interação com o outro, as possibilidades de imitação também são afetadas. A tendência ao isolamento e à retração diante da presença do outro geralmente é acompanhada por limitações nas possibilidades de imitação de comportamentos do outro. Conforme aponta Siegel (2008, p. 57), “[...] parece que quanto mais a forma de imitação envolve um modelo humano e assume o significado como parte da interação social tanto mais difícil se torna para a criança com autismo dominar”.

A linguagem é um dos aspectos que mais intriga os pesquisadores e desafia aqueles que se dedicam à educação dessas crianças. Em muitos casos, há a ausência de uma linguagem oral mais elaborada, e a comunicação da criança é perpassada por gestos e poucas manifestações expressivas, como o sorriso e o choro. Quando há linguagem oral, ela costuma assumir características diferenciadas, como a ecolalia ou a verbalização de sons aparentemente sem sentido. 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; nesse caso, ela pode passar bastante tempo envolvida com eles, tocando-os, cheirando-os ou ordenando-os. A quebra desses padrões de comportamento é possível somente a partir da intervenção do adulto.

Diante desse quadro, na área educacional, tem-se considerado, como alternativa de atuação pedagógica para essas crianças, o saber prático, muitas vezes adquirido por vivências não perpassadas por um processo de reflexão mais consistente, bem como as práticas que possuem uma orientação eminentemente clínica (FRANCO; CARVALHO; GUERRA, 2010).

A história da Educação Especial é fortemente marcada pelo saber da Medicina e, por volta do século XIX, foi com os médicos que começaram a se delinear conhecimentos e práticas que foram disseminados na educação de sujeitos com comprometimentos no desenvolvimento. Os conhecimentos e práticas evoluem para uma perspectiva de atuação pedagógica centrada no diagnóstico, no trabalho individualizado e no investimento de treino em habilidades básicas. Essas práticas, por vezes marcadas por uma fragilidade teórica e conceitual, adentram nas escolas e interferem nas concepções e intervenção pedagógica dos professores em relação aos sujeitos com autismo.

Discorrendo sobre as interfaces entre o discurso médico e o discurso pedagógico e suas implicações para a prática pedagógica, Franco, Carvalho e Guerra (2010) indicam que frequentemente profissionais da educação buscam no discurso médico elementos para dar respaldo ao não aprendizado de alunos com algum tipo de comprometimento no desenvolvimento. Tendo se organizado para instruir crianças consideradas “normais”, a escola, que recentemente começa a receber alunos público-alvo da Educação Especial, ainda está despreparada para atender a esses sujeitos. Não conhecendo suas particularidades e nem as possibilidades educativas desses alunos, tende a estigmatizá-los, tomando como base conhecimentos do senso comum e até mesmo o discurso médico, apropriado, algumas vezes, de forma distorcida.

Nesse contexto, apesar de o número de pesquisas acerca da temática ter se ampliado sensivelmente, observa-se, ainda, uma demanda por estudos que enfoquem a emergência de processos psíquicos de nível mais elaborado nessas crianças, bem como o delineamento de práticas educativas que incidam sobre esses processos.

Criança com autismo, desenvolvimento infantil e brincadeira

Diferentes perspectivas teóricas têm sido utilizadas para compreender aspectos da aprendizagem e do desenvolvimento da criança com autismo, as quais têm subsidiado a configuração de práticas educativas tanto na escola regular quanto em escolas especiais.

Nesse contexto, Santos (2012) e Miura (2013) investigam aspectos referentes à leitura e escrita de crianças com autismo; Martins e Góes (2013) e Santos (2015) exploram a emergência de processos imaginários. No que diz respeito às funções psíquicas, os estudos abordam aspectos como o simbolismo, a imaginação, a compreensão da leitura e a atenção ao foco na escrita. Nessas investigações, o outro sempre se coloca como um elemento fundamental na mediação entre as crianças e jovens com autismo e os objetos e na emergência de processos que, ainda embrionários, indicam tanto as possibilidades de desenvolvimento desses sujeitos como o papel inexorável do adulto.

Embora não sejam problematizados nem discutidos, processos como a atenção voluntária e a imitação são mencionados nesses estudos, indicando a pertinência de se ter um olhar mais atento a esses fenômenos.

Considerando os postulados da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, que ressaltam a similaridade entre os processos de desenvolvimento de crianças com e sem deficiência — na medida em que apontam que, em ambos os casos, o desenvolvimento dessas pessoas está sujeito à interposição da cultura e da história (VYGOTSKI, 1995, 1997; LEONTIEV, 1978) —, este trabalho toma como base estudos produzidos a partir dessa perspectiva para abordar aspectos do desenvolvimento de crianças com autismo.

Vygotski (1995) afirma que as funções psíquicas superiores resultam do desenvolvimento social e não propriamente do plano biológico, embora este forneça a base para o desenvolvimento cultural da criança: “[...] a cultura dá origem a formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas, edifica novos níveis no sistema do comportamento humano no transcorrer do desenvolvimento”⁵ (VYGOTSKI, 1995, p. 34, tradução dos autores). Assim, a cultura atua sobre o nosso substrato biológico, alterando o status das inclinações instintivas, dando nova forma a funções elementares e criando novas funções psíquicas.

Esse postulado traz contribuições inestimáveis para se pensar a educação de crianças com autismo, sobretudo, em um contexto em que muitos estudos sobre a síndrome na área da Medicina estão assentados em uma perspectiva organicista, que busca no organismo a explicação para as peculiaridades dos processos psíquicos desses sujeitos, tendendo a considerá-los pouco permeáveis à ação da cultura. Nesse caso, o organismo constitui-se em uma estrutura organizada, ativa em seu processo de adaptação ao meio, cujas possibilidades de evolução estão dadas em seu equipamento biológico, definindo seus “dons” ou “talentos” (WERNER; SANTO, 1991). Influenciados por essa perspectiva, muitos educadores tendem a considerar que crianças com autismo “são como são”, suas possibilidades de ser e existir no mundo já estão dadas, havendo pouco a ser feito por elas no ambiente escolar.

Por outro lado, ao discorrer sobre o desenvolvimento do psiquismo humano, Leontiev (1978) coloca em foco o ambiente gregário e as repercussões que a vida em coletividade produz sobre o homem, especialmente no que tange

5. “[...] la cultura origina formas especiales de conducta, modifica la actividad de las funciones psíquicas, edifica nuevos niveles en el sistema del comportamiento humano en desarrollo”.

à emergência e ao desenvolvimento do trabalho e da linguagem. O trabalho propiciou a “[...] transformação e a hominização do cérebro, dos órgãos da actividade externa e dos órgãos dos sentidos” (LEONTIEV, 1978, p. 70), processo que se efetiva na medida em que o trabalho altera a relação com o meio físico e social e isso, por sua vez, transforma as condições físicas e psíquicas do homem, num processo dialético.

Assim, alterações na composição anatomofisiológica do homem e em seu psiquismo são desencadeadas a partir das relações de trabalho, atravessadas pelo uso e pela fabricação de instrumentos e pela relação com os outros e consigo próprio, perpassadas pelo signo. Paulatinamente, os instrumentos e os signos medeiam a relação do homem com a natureza, com os outros e consigo próprio, fornecendo os contornos do psiquismo tipicamente humano. Funções psicológicas de nível mais elaborado se desenvolvem, como a atenção mediada, a percepção e a memória, entre outras.

Discorrendo sobre o uso de instrumentos pelo homem, Leontiev (1978, p. 82, destaca que “[...] o instrumento não é apenas um objecto de forma particular, de propriedades físicas determinadas; é também um objecto social, isto é, tendo um certo modo de emprego, elaborado socialmente no decurso do trabalho colectivo [...]”. Ou seja, o objeto, como instrumento, carrega consigo a história de sua produção e as formas de uso culturalmente estabelecidas para ele, as quais são apropriadas pela criança, compondo e/ou alterando o próprio funcionamento psíquico, na medida em que ela domina o instrumento. Assim é com o brinquedo, ainda que possua determinadas particularidades, como objeto sujeito aos movimentos da imaginação.

Como um objeto produzido para a criança brincar, o brinquedo insere-se no universo do lúdico, do imaginário, da atividade criativa sujeita, inclusive, a subverter o objetivo para o qual o brinquedo foi, inicialmente, criado: uma panelinha de plástico produzida para a criança brincar de casinha pode transformar-se em um barquinho que navega em uma banheira. Ainda assim, não deixa de assumir o caráter de um objeto social produzido para a criança brincar.

Os sentidos que perpassam o brinquedo, como objeto lúdico e criativo, não estão dados nele nem são experienciados pela criança como uma habilidade inata; ao contrário, dependem da ação do outro, dos sentidos que o ou-

tro atribui a ele, em sua relação com a criança: brincar é uma prática social, desenvolvida, portanto, no seio de uma dada cultura (BROUGÈRE, 2002).

Algumas crianças que apresentam um desenvolvimento mais próximo aos padrões estabelecidos, costumam, com o tempo, demandar menos investimento dos adultos ou de outras crianças mais experientes para desenvolver determinadas brincadeiras, como o jogo imaginário. No entanto, aquelas brincadeiras que demandam uma subordinação maior a um conjunto de regras estabelecidas culturalmente — como um jogo de damas ou o domínio de propriedades do brinquedo de nível mais elaborado, como um videogame, necessitam de um nível maior de atenção e orientação de outros que dominam o conhecimento das regras ou a habilidade para utilizá-los.

Em relação às crianças com autismo, de modo geral, elas necessitarão de uma atenção maior em todos os tipos de brincadeira. Possivelmente, demandarão um investimento dos adultos no sentido de delinear estratégias de mediação na relação entre elas e o brinquedo e/ou a brincadeira, que se adaptem aos seus diferentes modos de ser e de estar no mundo. Visando ampliar a discussão acerca dessas estratégias de mediação, nas próximas páginas, este estudo se detém na análise de um episódio em que o adulto se coloca entre a criança e um jogo de quebra-cabeça, tendo uma participação ativa nessa relação.

Metodologia

Este estudo é parte de uma pesquisa mais ampla cujo objetivo geral é analisar aspectos do processo de interação e de interlocução de crianças com autismo com os outros e com os brinquedos, em atividades lúdicas realizadas em uma brinquedoteca vinculada a uma instituição de Ensino Superior. Trata-se de um estudo de caso de crianças com autismo que frequentam uma brinquedoteca que tem uma proposta inclusiva.

Frequentavam a brinquedoteca, na época da coleta de dados, vinte e duas crianças de um centro de Educação Infantil, mais cinco crianças com autismo e uma com síndrome de Down. No período do estudo de campo, a idade das crianças variava entre três e seis anos.

Para o desenvolvimento das atividades lúdicas com as crianças — que são realizadas uma vez por semana, com duração de uma hora —, há a partici-

pação de dezesseis estagiários do Curso de Educação Física, uma psicóloga e um professor de Educação Física, ambos funcionários do Centro de Atenção Psicossocial Infanto-Juvenil de Vitória/ES (CAPSI) e os coordenadores do projeto. Para o registro das atividades desenvolvidas, foram feitas gravações em vídeo e anotações em diário de campo. Considerando os objetivos deste estudo, foram enfocadas, neste trabalho, uma criança com autismo e uma estagiária do Curso de Educação Física.

Augusto⁶ é uma criança de três anos e quatro meses, com diagnóstico de autismo, que frequenta a brinquedoteca há cerca de quatro meses. Tem um irmão gêmeo (também com autismo) que participa das atividades lúdicas nesse espaço. Augusto não tem uma linguagem desenvolvida, costuma emitir sons como “Ihiih” ou “Iahiahiah” em momentos de euforia ou descontentamento. Nem sempre está receptivo ao convite dos estagiários para o desenvolvimento de alguma brincadeira, seja somente entre eles, seja envolvendo as demais crianças. Pode passar longos períodos envolvido com algum objeto em particular. Costuma estar próximo fisicamente do irmão, mas raras vezes observamos a realização de alguma atividade lúdica em conjunto com ele.

A estagiária, Gisele, cursa o sétimo período do Curso de Bacharelado em Educação Física. É aluna bolsista de iniciação científica e atua no Projeto de Extensão da brinquedoteca há dois semestres.

A coleta do material empírico ocorreu entre os meses de agosto e dezembro de 2015 e teve como principal procedimento a observação. Nesse período, foram avaliadas e registradas passagens de atividades lúdicas planejadas anteriormente e desenvolvidas pelos estagiários e também atividades livres, nas quais as crianças tinham liberdade para escolher com o quê, com quem e como gostariam de brincar. Durante todo o tempo, os estagiários se dividiam na orientação e no acompanhamento das atividades lúdicas, bem como em brincadeiras conjuntas com as crianças. Havia uma preocupação especial com as crianças com autismo e síndrome de Down, que eram constantemente incentivadas a interagir com os brinquedos, realizar atividades lúdicas em conjunto com as demais crianças e com os próprios adultos.

6. Os nomes utilizados para a referência à criança e à estagiária são fictícios.

Numa primeira etapa do processo de análise do material coletado, as atenções se voltaram para Augusto, uma das crianças com autismo que se destacou pela necessidade de atenção e incentivo para participar das atividades lúdicas e de investimento para se envolver em atividades lúdicas mais elaboradas. Após assistir a todo o material gravado e ler todos os registros escritos, as gravações foram retomadas, com o foco nas ações que envolviam essa criança. Os principais episódios foram transcritos, sendo feita uma pré-análise do material e selecionado o episódio para uma análise mais refinada.

Resultados

No material recolhido para análise, foram encontrados diferentes episódios em que os estagiários intervêm de maneira a propiciar situações de interação entre Augusto e as demais crianças e entre ele e os brinquedos. Nem sempre essas tentativas foram bem-sucedidas. Na brinquedoteca, havia um rico acervo de brinquedos, entretanto a atenção de Augusto se voltava para poucos materiais, os quais costumavam ser manuseados por ele durante muito tempo. Não foi observado o envolvimento da criança em brincadeiras de faz de conta mais elaboradas. Também não era comum o uso mais convencional dos brinquedos com os quais interagia.

Na análise, um episódio, em especial, destacou-se pela riqueza da mediação realizada pela estagiária na relação entre a criança e um jogo de quebra-cabeça, o qual durou cerca de dezessete minutos, sendo interrompido quando seus pais vieram buscá-la, ao final da sessão.

Considerando os objetivos deste trabalho, foram identificados no episódio quatro momentos que auxiliam na compreensão das nuances da relação que se estabelece entre a criança, o jogo de quebra-cabeça e a estagiária. Nesses quatro momentos, encontram-se elementos para discutir as estratégias utilizadas pela pesquisadora para: manter a interação com a criança, chamar sua atenção para o objeto como um jogo e ensiná-la a montar o quebra-cabeça.

Primeiro momento: aproximando-se da criança e chamando sua atenção para o quebra-cabeça como um jogo.

Após⁷ algumas tentativas sem sucesso de despertar o interesse de Augusto por alguns objetos, a estagiária Gisele apresenta a ele uma prancha de madeira com o contorno do corpo de uma criança preenchido com peças de um quebra-cabeça. Augusto se interessa pelo jogo e começa a retirar as peças e colocar no chão. A estagiária pega algumas peças e deixa cair no chão, fazendo barulho, mas isso não desperta a atenção de Augusto, que pega algumas peças, levanta-se e vai sentar em outro local. A estagiária pega a prancha de madeira e o restante das peças e vai atrás dele. Ela coloca a prancha e as peças perto dele e senta-se. Augusto coloca e tira peças da prancha. Gisele mostra a ele como as peças devem ser encaixadas, formando a cabeça e o tronco da criança. Ele acompanha com o olhar o movimento das mãos dela, pega outras peças e tenta encaixar na figura. Não consegue (Gravação em vídeo: 03-12-2015).

Segundo momento: tentando manter a atenção da criança e demonstrando o que deve ser feito.

Então Gisele tira todas as peças e tenta entregar a Augusto, uma por uma, na ordem em que deveriam ser encaixadas na prancha, mas ele não aceita, tira e coloca as peças da prancha algumas vezes. Ela tenta ajudá-lo a colocar as peças no lugar certo, mas ele tira todas elas, pega algumas peças, vira-se de costas para ela e começa a batê-las no chão. A estagiária segura uma peça e faz o mesmo. Ele vira-se para ela. Aproveitando a atenção dele, ela pega a peça da cabeça das mãos da criança e a encaixa na prancha. Augusto acompanha o movimento de suas mãos com o olhar, em seguida, pega uma peça e tenta encaixar na prancha. Gisele o auxilia colocando as peças do tronco. Ele observa e depois tira as peças colocadas por ela. Então ela tenta demonstrar como montar o quebra-cabeça colocando as peças das pernas, mas ele tira as peças que ela colocou, deixando apenas a cabeça (Gravação em vídeo: 03-12-2015).

Terceiro momento: usando o recurso da palavra e do gesto para manter o foco na montagem do quebra-cabeça.

Observando que a criança não tirou a cabeça da prancha, a estagiária aponta a peça que ele não tirou e pergunta: “E esse?”. Augusto olha para as mãos dela, senta-se em cima da prancha e tenta tirar a cabeça. Quando consegue, sai de cima da prancha. Gisele continua tentando ajudá-lo a montar o

7. Utilizamos itálico no texto de transcrição de vídeo para destacar do texto do corpo do capítulo.

quebra-cabeça, agora usando o recurso da fala e do gesto. Augusto manuseia as peças no chão. Ela aponta para a peça no chão e, em seguida, para o local em que ela deveria ficar na prancha, mas esse recurso não surte efeito. A estagiária pega as peças e monta a figura, enquanto ele acompanha suas ações com o olhar. Quando vê a figura montada, emite o som: “Ouhouhouh” e balança os braços (Gravação em vídeo: 03-12-2015).

Quarto momento: interpondo-se entre as particularidades da relação da criança com as peças e as regras de montagem do quebra-cabeça.

Em seguida, Augusto retira as peças e vai ordenando-as no chão, uma ao lado da outra, deixando a cabeça na prancha. A estagiária chama a atenção dele novamente batendo a peça da cabeça no chão e colocando na prancha. Ele olha para suas mãos, retira a peça da prancha e coloca ao lado das outras. Ela bate o dedo indicador na prancha algumas vezes, no local da cabeça, chamando a atenção dele. Augusto coloca novamente a peça da cabeça na prancha e Gisele vai ajudando-o a encaixar as peças do tronco. Augusto olha para as peças que estão no chão e para a figura montada, pega uma peça e a estagiária indica outra no chão. Ele entrega a peça para ela, mas ela pega a peça adequada, que é a do calção da figura montada. Ele entrega para ela a peça que está em sua mão, que é a da canela do menino, e ela coloca-a no lugar certo, mas ele parece não ficar satisfeito, pois Gisele foge do padrão de colocar as peças uma seguida da outra. Augusto retira peça da canela do lugar certo e põe mais acima, no espaço destinado à coxa da figura. Pega a outra peça da coxa e encaixa no lugar certo, seguindo o padrão. Ele continua envolvido com essa atividade lúdica, mas a câmera passa a enfocar outra criança (Gravação em vídeo: 03-12-2015).

Discussão

Esse longo episódio é muito interessante para se discutir de forma mais detalhada o processo de inserção da criança com autismo em uma prática social, que é o jogo de quebra-cabeça. Nos quatros momentos do episódio, observam-se diferentes estratégias utilizadas pela estagiária para se aproximar da criança, manter a interação com ela, possibilitar condições para que ela se relacione com o objeto como um jogo, ensinar a ela como se monta o quebra-cabeça. Diante disso, esta discussão enfocará dois aspectos: as estratégias da estagiária para ensinar à criança com autismo o uso convencional do jogo e

algumas repercussões dessas estratégias sobre a ação da criança. Embora esses aspectos estejam intimamente relacionados, inicialmente daremos mais ênfase às ações da estagiária, para, em seguida, colocar em perspectiva a ação da criança mediada pela atuação do adulto.

Ao discutir sobre a relação entre desenvolvimento e aprendizado, Vigotski (2007, p. 101) destaca as repercussões que a ação do outro, principalmente por meio da escola, pode ter sobre o desenvolvimento infantil, despertando “[...] vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros”. Enfatiza, também, a necessidade de se investir em situações de aprendizado que tracionem o desenvolvimento da criança com deficiência, pois, caso contrário, ela não atingirá níveis mais elaborados de pensamento. Tendo em vista essas considerações do autor, vamos analisar a intervenção educativa da estagiária na brinquedoteca, de maneira a possibilitar a ampliação dos conhecimentos sobre o jogo de quebra-cabeça pela criança e o desenvolvimento de uma atividade mental mais elaborada.

De início, notamos que a estagiária fez várias tentativas de aproximação e contato com a criança por meio de diferentes brinquedos, tendo sucesso com o quebra-cabeça. Entretanto, a criança interessou-se pelo objeto e não pelo contato com ela, mudando de lugar com algumas peças na mão. A estagiária insiste no contato e no uso do jogo, vai atrás da criança e senta-se em sua frente. Diante das ações da estagiária, Augusto interessa-se pelo jogo e aceita compartilhá-lo com ela. Porém, mesmo se interessando pelo brinquedo e desenvolvendo a atividade com a estagiária, por uma vez tenta esquivar-se, sentando-se de costas para ela, demandando de Gisele um cuidado especial de forma a manter a interação e orientar a ação de Augusto sobre o jogo, sem que isso interferisse em seu interesse pelo quebra-cabeça.

Tendo a criança aceitado a presença e a participação da estagiária no manuseio das peças, no segundo momento do episódio, ela intensifica as estratégias que visam apontar a Augusto outra forma de uso do quebra-cabeça, além de manusear as peças: seu uso convencional, como um jogo. Nas ações da estagiária, nesse momento, predomina o gesto, o qual, de modo geral, é acompanhado pela criança por meio do olhar. Entretanto, observa-se, em alguns momentos, um descompasso entre o que propõe a estagiária e a ação da criança: por vezes, Augusto segue com os olhos os movimentos de Gisele na montagem do quebra-cabeça e tenta segui-los, mas, em outros, ele desfaz

o que foi feito, vira-se de costas para ela, bate levemente as peças no chão e as manuseia. O distanciamento da criança implica novamente uma ação da estagiária no sentido de envolvê-la no processo interativo. Nesse momento, bater uma peça do quebra-cabeça no chão, ao invés de sentar-se em frente à criança de novo ou chamar por seu nome, foi uma estratégia sutil que não isentou a criança de uma participação ativa na dinâmica interativa.

Embora haja uma assimetria, inexorável, na relação entre a estagiária e a criança — a estagiária é um adulto que ocupa o lugar de quem deve acompanhar as crianças na brinquedoteca, zelar para que brinquem umas com as outras em segurança, brincar com elas e ensiná-las a brincar; e, por sua vez, a criança com autismo ocupa um lugar de quem sabe, mas ainda tem muito a aprender sobre a brincadeira, os materiais lúdicos e as relações intersubjetivas — há o reconhecimento dessa criança como uma pessoa, com desejos e necessidades, potente para interagir com o outro, para desenvolver-se e constituir-se como um participante ativo da coletividade.

Entretanto, não sendo suficiente somente o recurso do gesto, observamos que Gisele também utiliza a fala para orientar a ação da criança na montagem do quebra-cabeça. Porém, suas ações ainda não permitem a Augusto compreender o processo de montagem do jogo. Então ela utiliza a estratégia de montar o quebra-cabeça para que ele tenha uma visão global da figura montada. Embora a estagiária tenha montado o jogo, esse procedimento parece ter sido fundamental para que a criança começasse a compreender a relação entre as partes e o todo. Diante da figura montada, Augusto emite o som “Ouhouhuh”, enquanto balança os braços, indicando um possível avanço numa percepção mais ampla do jogo.

Constatamos que o papel mediador da estagiária na relação entre a criança com autismo e o jogo de quebra-cabeça é marcado por avanços e descontinuidades, expressos nas constantes tentativas de Gisele para manter a interação com Augusto e orientar suas ações para o uso convencional desse jogo e nas aproximações e distanciamentos de Augusto nesse percurso. Avanços e descontinuidades que parecem se constituir como parte do desenvolvimento cultural da criança com autismo, do processo de sua inserção no plano da cultura.

Em frente a isso, identificamos, nos diferentes momentos do episódio descrito, na repercussão da ação mediadora da estagiária, dois aspectos relevan-

tes para abordar o desenvolvimento cultural dessa criança com autismo: a atenção voluntária e a imitação.

Retomando momentos de descompasso entre as ações da estagiária e as de Augusto, como em situações em que ela coloca peças na prancha para montar a figura e ele tira, podemos nos indagar se Augusto não está interessado no jogo ou se não está compreendendo as regras da montagem do quebra-cabeça que a estagiária tenta mostrar.

Bosa (2002) chama a atenção para a necessidade de se distinguir situações em que a criança não demonstra interesse por uma atividade ou objeto daquelas situações em que ela pode não entender o que é esperado dela. Considerando a criança com autismo como um sujeito potente para interagir com o outro, a autora ressalta a relevância de se ter um olhar cuidadoso e uma escuta atenta à criança para que se possa identificar o que ela tenta transmitir aos outros e como ela o faz. Como afirma Bosa (2002, p. 37):

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

Por outro lado, o descompasso entre as ações da estagiária e de Augusto diante do jogo não parece ser indício de desinteresse dele pela atividade, uma vez que basta um pequeno gesto dela no sentido de chamar a atenção do menino para que este retorne a essa atividade. Nesse momento, parece pertinente problematizar a questão da atenção da criança com autismo na realização de uma tarefa.

Vygotski (1995) afirma que a atenção, como uma função psíquica superior, implica o uso de estímulos e signos artificiais, os quais orientam a conduta da criança, permitindo-lhe uma relação com o meio físico e social movida pelo desenvolvimento cultural e não propriamente por fatores orgânicos ou maturação de processos nervosos. Na relação entre a criança e o jogo, observamos uma ação intensiva da estagiária de forma a conduzir sua atenção para o jogo como um objeto cultural: ela deixa peças caírem no chão para chamar a atenção de Augusto, bate uma das peças no chão, repetindo uma ação dele, usa a palavra e o gesto de diferentes formas. Se a ação intensiva da estagiária in-

dica fragilidades no desenvolvimento da atenção voluntária (numa atividade pela qual a criança demonstrava muito interesse), por outro lado, a resposta imediata do menino a quase todas as tentativas dela de chamar sua atenção aponta uma disponibilidade para interagir com o outro e a compreensão de alguns de seus gestos e palavras como signos. Ele parece ainda não conseguir utilizar a palavra para dominar a própria conduta, mas já é capaz de se guiar pela ação do outro, quando o que está em jogo lhe interessa ou agrada.

O quebra-cabeça é um objeto cultural, que hoje é utilizado para fins didáticos e de lazer. Enquanto aprende a jogá-lo, a criança vai se apropriando de habilidades necessárias ao domínio do jogo e que não estão dadas no momento do nascimento, mas que são culturais: dominar o jogo implica dominar habilidades para sua execução. Diante da ação mediadora da estagiária, ao mesmo tempo em que aprende como montar o quebra-cabeça, Augusto exercita a atenção voluntária, o controle do movimento (ficou cerca de dezessete minutos sentado no mesmo lugar, envolvido com o jogo), o raciocínio e a percepção da relação entre o todo e as partes, dentre outros aspectos. Como parte essencial desse processo, destacamos a imitação de ações da estagiária, um componente apontado por Vygotski (1995) como um dos meios fundamentais do desenvolvimento de funções psíquicas superiores na criança.

Em diferentes momentos do episódio, observamos que Augusto olha para as mãos e os movimentos da estagiária e repete ou tenta repetir suas ações de encaixar peças do quebra-cabeça na prancha. É interessante ressaltar que a quantidade de vezes em que a criança olha para os movimentos das mãos da estagiária encaixando peças é superior ao número de vezes em que ele tenta encaixar as peças na prancha, indicando que a imitação não se trata de uma ação automática. Ao contrário, como aponta Vigotski (1995, p. 137, tradução dos autores), o “[...] processo de imitação pressupõe uma determinada compreensão do significado da ação do outro”.⁸

Considerando as condições que Augusto teve para interagir com o jogo e as possibilidades de mediação por parte de Gisele, possivelmente ele não conseguiu compreender o significado do conjunto de suas ações, a não ser, talvez, quando se deparou com a figura da criança montada na prancha. A dinâmica

8. “[...] proceso de imitación presupone una determinada comprensión del significado de la acción del outro”.

interativa estabelecida entre criança e estagiária iniciou-se em frente ao jogo desmontado. Para a estagiária, havia a figura de uma criança a ser montada, mas, para Augusto, o que havia de perceptível era uma prancha e pedaços de madeira coloridos para manusear, partes desconexas e não um todo a ser reconstruído. Nesse contexto, diante da ação intensiva da estagiária, em alguns momentos, parece haver repetição de seus movimentos, mas não propriamente imitação de suas ações tendo em vista a montagem da figura. Porém, na medida em que a estagiária avança na montagem da figura e a criança começa a ter uma percepção inicial do todo, ela vai construindo um padrão de disposição das peças na prancha e, a partir disso, sua ação não parece ser pura repetição e sim imitação, como mostra o quarto momento do episódio.

Enquanto a estagiária monta o quebra-cabeça iniciando pela cabeça da criança e colocando as próximas peças uma seguida da outra, Augusto observa. Porém, quando ela foge desse padrão e coloca a peça da canela direita da criança, que ele lhe entregou, deixando um espaço vazio entre essa peça e as demais, Augusto não aceita, pega a peça encaixada por último e coloca-a mais acima, preenchendo o espaço vazio. Logo em seguida, ele pega uma peça e coloca no espaço da prancha destinado à coxa esquerda da criança, seguindo o padrão criado pela estagiária na montagem da maior parte da figura e não a última ação dela. Notamos, aqui, uma tendência dessa criança de se guiar por um padrão rígido de ação para a montagem da figura, uma característica apontada por alguns autores como própria de crianças com autismo (SIEGEL, 2008) a qual também orienta Augusto na montagem do jogo.

Constatamos, assim, uma atividade mental intensa por parte da criança no sentido de interagir com o jogo a partir do direcionamento conduzido, de maneira também intensiva, pela estagiária. Uma atividade mental perpassada por aproximações e distanciamentos em relação ao uso convencional do brinquedo, aspecto mencionado em algumas pesquisas como um desafio para a criança com autismo.

Considerações finais

Neste trabalho, discutimos acerca da mediação do adulto na relação entre a criança com autismo e o brinquedo, sob a orientação do postulado de que o outro tem um papel fundamental no desenvolvimento infantil, permitindo à criança constituir-se como um membro de uma determinada cultura. No

transcorrer da história, por meio do trabalho, o homem foi criando instrumentos e práticas sociais que favorecem tanto a relação dos homens entre si como sua relação com a natureza. Ocorre que, nesse percurso, grande parte das produções culturais tem como referência certo padrão de normalidade, estão adaptadas a pessoas sem deficiência ou transtornos, o que impacta diretamente a educação de crianças com autismo. Assim, impossibilitadas de se inserir no mundo cultural de forma mais rápida e aparentemente natural, como as demais crianças, meninos e meninas com deficiência ou transtornos necessitam de uma atenção especial, de maneira a se construir possibilidades de acesso ao mundo da cultura (VYGOTSKI, 1995).

Nessa perspectiva é que abordamos a participação do outro na relação entre uma criança com autismo e o brinquedo, destacando passagens do intrincado movimento da estagiária de maneira a possibilitar à criança compreender o uso convencional de um quebra-cabeça e a aperfeiçoar funções psíquicas necessárias para montá-lo, entre elas, a atenção voluntária. Como parte desse processo, a imitação se destaca revelando avanços e descontinuidades em frente aos processos de desenvolvimento e aprendizado que perpassam a montagem do quebra-cabeça.

O estudo aponta o papel crucial do outro que, por meio de uma participação intencional e orientada na relação entre a criança com autismo e os objetos da cultura, pode colaborar na criação de condições propícias ao desenvolvimento de funções psíquicas e formas mais elaboradas de relação com esses objetos. Assim, entende-se que esta reflexão aponta elementos importantes para a discussão acerca das práticas pedagógicas dirigidas à criança com autismo em espaços coletivos, seja na brinquedoteca, seja na sala de aula, bem como da formação de profissionais que trabalham com ela.

Referências

- BOSA, Cleonice. Autismo, atuais interpretações para antigas observações. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; BOSA, Cleonice (org.). **Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 21-40.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/Seesp, 1994.

- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura/Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**, de 7 de janeiro de 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducpecial.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2019.
- BRASIL. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 14 set. 2001. Seção 1E, p. 39-40.
- BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tisuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- CHIOTE, Fernanda de Araújo Binatti. **Inclusão da criança com autismo na educação infantil: trabalhando a mediação pedagógica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2015.
- DECLARAÇÃO de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: Corde, 1994.
- FAVORETTO, Natalia Caroline; LAMÔNICA, Dionísia Aparecida Cusin. Conhecimentos e necessidades dos professores em relação aos transtornos do espectro autista. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 1, p. 103-116, jan./mar. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v20n1/a08v20n1.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2020.
- FRANCO, Marco Antônio Melo; CARVALHO, Alysson Massote; GUERRA, Leonor Bezerra. Discurso médico e discurso pedagógico: interfaces e suas implicações para a prática pedagógica. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 16, n. 3, p. 463-478, set./dez. 2010.
- LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- MARTINS, Alessandra Dilair Formagio; GÓES, Maria Cecília Rafael de. Um estudo sobre o brincar de crianças autistas na perspectiva histórico-cultural. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 25-34, jan./jun. 2013.
- MIURA, Regina Keiko Kato. Inclusão escolar de pessoas com espectro do autismo: análise da escrita após a leitura de uma história infantil. In: NUNES, Leila Regina D'Oliveira de Paula; SUPLINO, Maryse; WALTER, Cátia Crivelente de Figueiredo. (org.). **Ensaio sobre autismo e deficiência múltipla**. Marília, SP: ABPEE; Marquezine e Manzini, 2013, p. 71-95.
- SANTOS, Kizzi Lecy. **Linguagem de sujeitos com transtornos do espectro do autismo: processos de interpretação e significação**. 2015. 72 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2015.
- SANTOS, Emilene Coco. **Entre letras e linhas de Rafael: estudo sobre a escolarização de uma criança com autismo no ensino comum**. 2012. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

- SIEGEL, Bryna. **O mundo da criança com autismo**: compreender e tratar perturbações do espectro do autismo. Porto: Porto Editora, 2008.
- SUPLINO, Maryse Helena Felipe de Oliveira. **Retratos e imagens das vivências inclusivas de dois alunos com autismo em classes regulares**. 2007. 169 f. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.
- VYGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras escogidas III**: problemas del desarrollo de la psique. Tradução de Lydia Kuper. Madri: Visor, 1995.
- VYGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras escogidas V**: fundamentos de defectologia. Tradução de Maria Del Carmem Ponce Fernandez. Madri: Visor, 1997.
- VYGOTSKI, Lev Semionovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Capolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solanche Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- WERNER, Jairo; SANTO, Katia Alves do Espírito. Desenvolvimento e aprendizagem da criança. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 67-73, 1991. Disponível em: <https://doi.org/10.7322/jhgd.37682>. Acesso em: 25 fev. 2020.

A ação mediadora do professor na brincadeira da criança com autismo¹

José Francisco Chicon²

Ivone Martins de Oliveira³

Rayanne Rodrigues de Freitas⁴

Maria das Graças Carvalho Silva de Sá⁵

Gabriela de Vilhena Muraca⁶

Considerações iniciais

O momento da Educação Física brasileira é de transformação, construção e ressignificação dos conhecimentos e práticas corporais. Soares *et al.* (1992)

-
1. O presente trabalho contou com financiamento do Fundo de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (Fapes - Brasil).
 2. Professor Doutor do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).
 3. Professora Doutora do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).
 4. Professora de Educação Física e pesquisadora do Laboratório de Educação Física Adaptada do Centro de Educação Física e Desportos (Ufes).
 5. Professora Doutora do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).
 6. Professora de Educação Física e pesquisadora do Laboratório de Educação Física Adaptada do Centro de Educação Física e Desportos (Ufes).

preconizam a experiência corporal significativa do aluno e a importância de lhe oportunizar um maior número de possibilidades de vivências corporais produzidas na/pela cultura.

Hoje, a área de conhecimento Educação Física promove sua universalização e prática em todos os segmentos de nossa sociedade. De acordo com a Carta Internacional da Educação Física e do Esporte da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 1978), a prática da Educação Física é um direito de todos e seus programas devem dar prioridade principalmente aos grupos menos favorecidos da sociedade. Entre eles, destacamos as crianças que são público-alvo da Educação Especial. Contudo, a intervenção educativa orientada para esse público tem se colocado como um desafio para profissionais da área educacional, sobretudo no que diz respeito às crianças com autismo, devido a dificuldades que se delineiam nos processos interativos, na comunicação com a criança, na compreensão de seus percursos de desenvolvimento e na organização de estratégias e recursos pedagógicos.

Desde 1943, com os estudos de Kanner (1997), entre as características da síndrome autística, encontra-se a diminuição de jogo imaginário. Atualmente, entre os componentes utilizados pela Organização Mundial de Saúde (1993, p. 247-248) para o diagnóstico de autismo, está o “[...] comprometimento em brincadeiras de faz-de-conta e jogos sociais de imitação [...]”. Identificamos na literatura diferentes concepções teóricas de desenvolvimento que consideram que a incapacidade para brincadeiras em crianças com autismo ocorre por diversos fatores ligados ao aparato orgânico, a problemas com simbolização ou representação de um objeto ausente e distúrbios sensoriais (ASSUMPÇÃO JUNIOR; PIMENTEL, 2000; BEYER, 2002; GADIA; TUCHMAN; ROTTA, 2004).

No entanto, tomando como referência os estudos de Vigotski (1997, 2008), autores vinculados à abordagem histórico-cultural, como Góes (2000, 2002), Rocha (2000), Chiote (2015), Bagarollo, Ribeiro e Panhoca (2013), concebem que o desenvolvimento de todas as funções tipicamente humanas, dentre elas, o brincar, se dá nas relações sociais mediadas pelos outros, pelos instrumentos e pela linguagem. Nessa perspectiva, a força das alterações biológicas é relativizada devido ao papel fundante do contexto histórico e cultural no desenvolvimento humano. Assim, parte desses autores defende que o fato de as crianças com autismo normalmente não brincarem possa estar fortemente

vinculado à falta de experiências com brinquedos e brincadeiras, e não apenas a fatores orgânicos.

Dessa forma, visando contribuir na construção do conhecimento sobre a relação entre a brincadeira e o desenvolvimento da criança com autismo, realizamos o projeto de pesquisa em andamento “O brincar da criança com autismo na brinquedoteca: inclusão, mediação pedagógica e linguagem”, com o objetivo de compreender o brincar da criança com autismo em contexto de aprendizagem inclusivo e suas implicações para o desenvolvimento infantil, baseados nos estudos da matriz histórico-cultural. No transcorrer desta pesquisa, constatamos a necessidade de um olhar mais apurado acerca da ação mediadora do educador/brinquedista⁷ no processo de intervenção educativa, especialmente com crianças com autismo.

Em frente a essa constatação, organizamos este subprojeto de pesquisa com a seguinte questão norteadora: como a ação mediadora do educador/brinquedista participa na promoção e ampliação da experiência de brincar da criança com autismo na brinquedoteca? Para responder a essa questão, traçamos como objetivo compreender a ação mediadora do professor/brinquedista na promoção e ampliação da experiência de brincar da criança com autismo na brinquedoteca.

A mediação pedagógica na brincadeira da criança

Ao discorrer sobre o desenvolvimento infantil, Vigotski (1997, 2008) defende a constituição social e histórica da criança, que se desenvolve em meio às relações sociais em que está inserida. Para o autor, as funções psicológicas especificamente humanas têm sua origem nas práticas sociais e nas vivências que perpassam as interações estabelecidas com os outros, mediadas sobretudo pela linguagem.

Nesse contexto, o autor identifica na brincadeira um potencial inestimável para a emergência de processos psicológicos de base eminentemente cultural, uma vez que o imaginário que perpassa o brincar potencializa

7. Para Cunha (1994), o professor, no espaço da brinquedoteca, atua como brinquedista, isto é, aquele que estimula e promove a brincadeira da criança, subsidia a manifestação das suas potencialidades e serve de parceiro para as suas brincadeiras.

aspectos como: memória, ação voluntária, pensamento abstrato e linguagem. Em sua concepção, a ação na esfera imaginária, a criação de intenções voluntárias e a formação dos planos de vida real e motivações volitivas aparecem na brincadeira, que se constitui, assim, no mais alto nível de desenvolvimento infantil (VIGOTSKI, 2008).

Como prática cultural, o brincar não se desenvolve de modo espontâneo, mas a partir da inserção da criança em diferentes situações lúdicas por adultos ou outras crianças. Portanto, aprende-se a brincar (BROUGÈRE, 1995). A ação mediadora do outro na relação entre a criança e os brinquedos e brincadeiras é discutida por diversos autores (ROCHA, 2005; PINTO; GÓES, 2006; CHICON, 2013; CHICON *et al.*, 2016).

Rocha (2005) aponta que, diferentemente das mediações cotidianas, assistêmicas, pontuais e não intencionais, a mediação pedagógica apresenta, como especificidades, a intencionalidade e a sistematicidade nos processos de ensino e de aprendizagem. Esse tipo de mediação, característico do ambiente escolar, conta com processos de planejamento e ações intencionais e sistemáticas, de maneira a potencializar o desenvolvimento da criança. Assim, Chicon *et al.* (2016) defendem que o docente tem uma atribuição fundamental, que é identificar situações na aula que requerem sua atenção e ação, para, então, interferir nelas, transformando-as de forma a provocar avanços no aprendizado e desenvolvimento da criança. No caso da brincadeira, a mediação pedagógica orienta-se para a intervenção do professor — de maneira intencional e planejada —, visando favorecer ou enriquecer o brincar da criança.

No que diz respeito à mediação pedagógica orientada à prática educativa com crianças com autismo, identificamos desafios que requerem a atenção especial do professor. Além das particularidades na interação, na comunicação e nos comportamentos repetitivos, essas crianças costumam apresentar restrições de interesse e alterações nos processos imaginários — especificidades que afetam também a brincadeira. Entretanto, com base nos estudos de Vygotski (1997) acerca do papel do ambiente coletivo no desenvolvimento de crianças com deficiência, consideramos que, apesar de suas singularidades, a criança com autismo pode atingir níveis mais elaborados de atividade imaginária, desde que seja estimulada de modo intencional e sistemático pelo professor (CHIOTE, 2015; SIQUEIRA; CHICON, 2016; SANTOS, 2016).

Assim, apostar nas possibilidades de desenvolvimento das crianças com deficiência é fundamental para a prática educativa. A partir disso, a intervenção pedagógica do professor deve se orientar para a ampliação das oportunidades de aprendizagem dessas crianças, atuando, como aponta Vygotski (2007), na zona de desenvolvimento proximal ou iminente, que define uma margem de possibilidades de ação educativa, considerando o nível de desenvolvimento potencial da criança, ou seja, aquilo que ela é capaz de realizar em colaboração com um adulto ou criança mais experiente.

Dessa forma, consideramos que a ação mediadora do professor/brinquedista pode ser responsável pela promoção e ampliação da experiência do brincar da criança com autismo, assim como de qualquer outra criança, em ambientes inclusivos. Sua ação mediadora implica considerar as diferenças entre os alunos, intervindo em suas relações

[...] com o meio, na relação consigo mesmo, com os outros e com os objetos, ajudando-os a superar as dificuldades que emergem do processo ensino-aprendizagem e orientando-os para que atinjam níveis de independência e autonomia (CHICON, 2013, p. 160).

Entendemos que a aprendizagem e o desenvolvimento dessa criança serão alargados em um espaço de interação inclusivo, compartilhando as experiências com outros indivíduos de seu universo de relações, mediadas pela ação intencional do professor.

Metodologia

Este capítulo⁸ discute um estudo de caso (LUDKE; ANDRÉ, 2013) da mediação pedagógica do professor/brinquedista que atua em uma brinquedoteca universitária com uma proposta inclusiva. Essa brinquedoteca está organizada por diferentes cantos temáticos – como casinha, camarim, leitura, jogos de construção etc.; por vezes, tem seu espaço ampliado, estendendo-se para outros ambientes da universidade.

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

Os sujeitos da pesquisa foram 17 crianças de ambos os sexos, com idades de três a seis anos. Dessas crianças, dez compõem uma mesma turma de um Centro de Educação Infantil (CEI) e sete são oriundas de diferentes bairros do município de Vitória/ES — entre elas, seis com autismo e uma com síndrome de Down. Na época do estudo, a brinquedoteca contou com 12 estagiários do Curso de Educação Física e um aluno bolsista para o atendimento às crianças, às quintas-feiras, das 14 às 15 horas, no período de março a dezembro de 2016.

No dia do atendimento, os alunos eram recebidos pelos estagiários com uma conversa inicial para relembrar atividades, situações e acontecimentos do encontro anterior e as regras de uso do espaço. No momento seguinte, quatro estagiários eram responsáveis pela realização de uma atividade dirigida, previamente planejada, de acordo com um plano de ensino organizado para o semestre; neste caso, o tema que orientava as atividades era contos do folclore brasileiro, conteúdo abordado por meio da ginástica historiada. Diante da proposta inclusiva da brinquedoteca, também eram previstas situações que tratavam das diferenças, com a finalidade de possibilitar às crianças não deficientes um conhecimento maior sobre aquelas com deficiência e contar com seu auxílio na inserção delas nas diversas atividades lúdicas. Mediavam esse contato principalmente os sete professores/brinquedistas, responsáveis por acompanhar individualmente as crianças com autismo e síndrome de Down, orientados por um plano de ensino individualizado (PEI)⁹. Caso essas crianças ainda não conseguissem participar das atividades dirigidas, elas eram acompanhadas em outras atividades lúdicas de seu interesse.

Concluído esse momento, as crianças eram orientadas a explorar os diferentes cantos da brinquedoteca, a partir do próprio interesse. À medida que começavam a brincar, os estagiários observavam e iam se inserindo nas brincadeiras, tornando-se parceiros, estimulando, promovendo e ampliando as brincadeiras. Finalizando o atendimento, as crianças eram solicitadas a guardar os brinquedos e, em seguida, sentar na roda para conversar sobre como foi a aula.

9. 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”.

Depois, a equipe da pesquisa se reunia para avaliar a aula, planejar o encontro seguinte e realizar estudos sobre temáticas pertinentes ao trabalho do professor/brinquedista.

Os instrumentos de coleta de dados foram a observação participante, a videogravação das sessões por um estagiário (totalizando 24 horas/aulas) e o registro em diário de campo. A abordagem do material empírico ocorreu por meio da análise microgenética (GÓES, 2000), modo de tratamento de dados a respeito do desenvolvimento humano que enfoca situações interativas. Nesse sentido, o pesquisador é orientado para os detalhes e eventos aparentemente pouco significativos, mas que podem se constituir em valiosos episódios para se discutir a emergência de processos psicológicos singulares. A descrição detalhada de situações interativas e a análise minuciosa – inter-relacionando os planos intrasubjetivo e intersubjetivo — perpassam esse modo de abordagem dos dados.

Tendo como foco a ação mediadora do professor/brinquedista na promoção e ampliação da experiência de brincar, principalmente da criança com autismo na brinquedoteca, inicialmente, foram retomadas as gravações e os registros escritos, de maneira a identificar os episódios de brincadeiras em que houve uma ação mediadora significativa por professor/brinquedista para potencializar o processo de aprendizagem e desenvolvimento dessa criança.

Nesse percurso, foram encontrados vários episódios. Entre eles, selecionamos para análise um que ocorreu durante a aula que tinha como temática o conto “João e o pé de feijão”, por conter elementos significativos para uma proposta educativa inclusiva, por ser representativo das variadas experiências vivenciadas pelos alunos durante o processo de intervenção e, também, revelador do papel mediador do professor de Educação Física na ampliação e enriquecimento da interação e aprendizagem das crianças, sobretudo aquelas com deficiência.

A mediação pedagógica: alargando as possibilidades de interação da criança com autismo na brincadeira

A aula cujo tema foi “João e o pé de feijão” realizou-se na área externa à sala da brinquedoteca e teve dois objetivos básicos: a) propiciar às crianças atividades relativas às habilidades de correr, escalar e equilibrar; b) ampliar

seu acervo cultural, trabalhando o conto e os valores presentes de respeito à fauna e à flora e de colaboração e cuidado com o outro. Participaram dessa atividade as crianças do Centro de Educação Infantil (CEI), entre elas, uma com diagnóstico de autismo e uma com síndrome de Down.

A criança com autismo, aqui denominada Pedro¹⁰, com idade de seis anos, peso acima da idade, tinha como *áreas fortes* — esferas do desenvolvimento caracterizadas por maior interesse da criança e também por maiores avanços — sociabilidade; compreensão do que lhe era solicitado; interesse por atividades relacionadas com movimentos amplos, como correr, pular, balançar, girar, equilibrar, dentre outros; e atividades que envolviam música. Com relação às *áreas fracas* — aquelas em que a criança não apresenta maior interesse ou motivação para agir e nas quais seu desenvolvimento ainda requer significativo investimento do professor —, destacamos ausência de verbalização; repertório de habilidades motoras bastante restrito; dificuldades em subir e descer de brinquedos, como o escorregador, e realizar rolamentos; pouco interesse em relação aos brinquedos na brinquedoteca; não compreensão de regras simples, como do pique-de-pega-pega; pouca iniciativa para brincar; resistência para se desprender do objeto real e atribuir a ele novos significados em situações de jogo de faz de conta.

A criança com síndrome de Down, denominada Alan, com idade de cinco anos, tinha como áreas fortes: sociabilidade; liderança no grupo; interesse em ajudar a organizar o ambiente de aprendizagem; interação durante as atividades, tanto com os colegas quanto com os adultos. Apresentava linguagem verbal desenvolvida para sua idade, boa compreensão de regras, iniciativa para brincar e imaginação desenvolvida, possibilitando-lhe participar de brincadeira de faz de conta. Como áreas fracas, identificamos dificuldades nas habilidades de saltar, equilibrar, rebater e lançar; medo de altura e necessidade de maior incentivo para a realização das atividades propostas. Sem incentivo, fazia apenas o que desejava no momento.

Para essa aula, estava previsto o trabalho com ginástica historiada, que é uma técnica de ensino da ginástica geral, a qual não tem finalidade competitiva e se caracteriza pela experiência corporal da criança, sem exigência da perfeição da técnica. Permite maiores possibilidades para apropriação dos

10. Neste estudo, os participantes foram nomeados de forma fictícia.

movimentos e o sujeito tem suas singularidades respeitadas, enquanto enriquece seu repertório de movimentos e potencializa sua capacidade de interação social de maneira lúdica e prazerosa (SOUZA, 1997). Os professores/brinquedistas criaram uma história na qual as crianças eram convidadas a experimentar diversos movimentos que iam ganhando sentido no transcorrer da narrativa e na relação com os recursos pedagógicos.

A seguir, é apresentado e analisado o episódio que denominamos “João e o pé de feijão”. Esse episódio é parte de uma intervenção que durou cerca de 50 minutos.

No espaço externo à brinquedoteca, depois de ouvirem a história de “João e o pé de feijão”, as crianças foram orientadas pelo professor/brinquedista a ajudar a vaquinha da história (vaquinha de pelúcia) a atravessar uma ponte estreita (slack-line) para encontrar o seu filhote, que havia se perdido do outro lado do rio (aqui o propósito foi trabalhar o equilíbrio com as crianças).

Ao chegarem do outro lado do rio, as crianças foram recompensadas pelo professor pela boa ação realizada, recebendo feijões mágicos que, no contexto lúdico da aula, cresceriam até chegar ao céu, como na história. De posse dos feijões mágicos, as crianças foram orientadas a sentar, agrupadas em um conjunto de seis colchonetes. Nesse momento, passaram a receber do professor/brinquedista copos descartáveis que continham no fundo um pedaço de algodão, onde iriam plantar e regar suas sementes com um borrifador, imaginando que nasceriam e cresceriam a ponto de levá-los até o reino dos gigantes que viviam para além das nuvens.

Assim, curiosas e interessadas, as crianças começaram a fazer uso do borrifador molhando o caroço de feijão no copo. Pedro e Alan, que se recusaram a realizar essa atividade inicialmente, brincavam com uma bola de pilates, acompanhados pelos estagiários. Depois, Pedro sentou-se em uma pedra e Alan começou a pegar pequenos galhos no chão. O professor orientador, observando a cena, resolveu intervir. Aproximou-se de Pedro e, pegando suas mãos, levantou-o, conduzindo-o para o centro da atividade com os feijões, posicionou-o sentado com o grupo, colocou em suas mãos o copo e o feijão, estimulando-o a participar da tarefa. Em seguida, procurou Alan e, por meio de uma boa conversa, convenceu-o a participar da atividade.

Com os dois posicionados no grupo, o professor orientador conversou com as crianças, chamando a atenção delas para acolherem os colegas que tinham

acabado de chegar. Solicitou àquelas que estavam com o borrifador que molhassem o feijão nos copos dos dois. As crianças se revezavam nessa tarefa, enquanto o professor orientador reforçava a ideia de que essa ação resultaria no nascimento e crescimento do pé de feijão.

Para retribuir a gentileza dos colegas, o professor orientador solicitou que o borrifador fosse entregue a Alan, de forma que ele também usasse o objeto para molhar o feijão dos colegas. De posse do borrifador, Alan demonstrou dificuldade motora ao não conseguir coordenar o movimento de apertar o gatilho do borrifador, exigindo auxílio do professor orientador no sentido de ensinar-lhe como manusear o objeto. O gesto foi repetido com apoio, algumas vezes, até que ele foi capaz de apertar o gatilho com independência, molhando o feijão dos colegas que traziam o copo para essa finalidade, num gesto de cooperação/compartilhamento da brincadeira. Alan demonstrava, com sorriso, a alegria de molhar, sem ajuda, o feijão dos colegas e comemorava a cada copo que molhava. Agia com reciprocidade na brincadeira, mostrando compreender a dinâmica e a situação imaginária presente. Os colegas reagiam à situação, mostrando contentamento e expectativa quanto ao crescimento do pé de feijão e à vinda do gigante.

No caso de Pedro, a situação foi bem diferente. Quando Alan, por solicitação do professor orientador, entregou o borrifador para que ele molhasse também o feijão do copo dos colegas, deparamo-nos com sua dificuldade em apertar o gatilho do objeto. Nesse momento, Pedro foi orientado sobre como fazer pelos colegas, mas sem sucesso. Faltava-lhe coordenação motora para apertar o gatilho e lançar água no copo dos colegas. Percebendo a circunstância, o professor orientador interveio oferecendo a ajuda necessária para Pedro realizar a tarefa e compartilhar a brincadeira com os colegas. Em um gesto simples, apoiou sua mão sobre a mão de Pedro e juntos começaram a esguichar água no copo dos colegas, tornando a brincadeira vibrante novamente. Nesse instante, era visível a alegria de Pedro.

Na sequência, o professor orientador deu o borrifador a outra criança, e a Pedro um copo com feijão no fundo, explicando que eram feijões mágicos que, se fossem molhados, iriam crescer. Pedro segurou o copo em suas mãos e parecia se manter indiferente à história e ao jogo imaginário. O colega, entusiasmado, borrifou água dentro do copo dele. De maneira natural, ele levou o copo à boca, em uma atitude de tomar água, mas foi imediatamente contido pelo professor. Por mais que lhe fosse explicado que era uma brincadeira, que o

feijão e a água não eram para ser engolidos, ele insistia em fazê-lo. Nesse momento, o estagiário disse às crianças que o feijão havia crescido e chegado até a terra dos gigantes, provocando uma brincadeira de pique-pega, prevista para ocorrer na sequência (Diário de campo, 22-09-2016).

Nesse episódio, constatamos que, desde o início da aula, é possível perceber o distanciamento de Pedro e Alan do restante do grupo. A opção por se envolver em uma atividade diferente da que foi proposta pelo professor brinquedista que coordenava a aula para todos os alunos parece ser indício, no caso de Pedro, da restrição de interesse e da própria dificuldade em lidar com o imaginário. Alan, que geralmente participava da atividade coletiva com os colegas, nessa aula estava mais interessado no manuseio das bolas de pilates, ali disponíveis para estimular as habilidades psicomotoras de Pedro, que, muitas vezes, manifestava desinteresse em participar das atividades com a turma, exigindo nossa intervenção de forma individualizada e paralela ao grupo, na direção de responder às suas singularidades.

Para Alan, a recusa inicial em participar da brincadeira parece ser menos influenciada pelas características da síndrome de Down e, talvez, decorrente da mudança de ambiente da aula e do interesse em explorar novos espaços — uma situação mais facilmente contornada pela ação mediadora do professor orientador. No caso de Pedro, ao que tudo indica, a resistência em participar da brincadeira é mais fortemente influenciada pelo autismo, que compromete sua disponibilidade em participar das atividades coletivas, exigindo um esforço maior do professor para mediar a situação e encontrar os meios alternativos de envolvê-lo na aula.

Assim, entendemos ser relevante evidenciar, na análise desse episódio, as sutilezas presentes na ação mediadora do professor de maneira a propiciar condições que favorecessem: a inserção das crianças com autismo e síndrome de Down na brincadeira, a ampliação de suas possibilidades de interação com os colegas e o domínio do próprio movimento. Para dar suporte a esta análise, trazemos os estudos de Vigotski (1997, 2007) sobre o papel do outro no desenvolvimento infantil, os apontamentos de Rocha (2005) acerca da mediação pedagógica e as pesquisas de Chicon (2013) a respeito da experiência corporal.

Inserindo as duas crianças na atividade lúdica

Inicialmente, destacamos a forma como o professor orientador provocou a inserção dos dois alunos na atividade coletiva. No caso de Pedro, sem muita conversa, agiu diretamente sobre seu corpo, estendendo-lhe as mãos, convidando-o a se levantar e conduzindo-o até o grupo, onde foi posicionado sentado entre os colegas, recebendo o copo com feijão como os outros. Quanto a Alan, a abordagem foi diferente e menos incisiva. O professor procurou convencê-lo a participar da atividade com palavras, conversando com ele, sugerindo que ele poderia usar o borrifador para molhar o feijão mágico dos colegas, despertando o seu interesse.

No primeiro caso, foi necessária uma abordagem mais direta e física para tirar Pedro de seu isolamento do grupo e proporcionar-lhe uma experiência coletiva. No segundo caso, foi preciso agir de forma persuasiva, procurando, por meio das palavras, convencer Alan de que a atividade era interessante e que ele poderia ajudar os colegas a molhar os feijões com o borrifador, elevando seu interesse em participar da atividade. Essa postura diferenciada diante das duas crianças é decorrente de um conhecimento prévio que o professor tinha sobre elas, indicando o quanto é crucial observar e conhecer os alunos para identificar a melhor forma de agir em relação a cada um deles e diante de cada situação específica.

Vygotski (1997) auxilia-nos a compreender que o ato intencional das crianças com deficiência, para a experimentação corporal, necessita da ação mediadora do professor. O conhecimento do próprio corpo, das possibilidades de movimento e interação corporal com objetos e pessoas demanda, em parte, o auxílio do outro. No episódio em foco, a intervenção do professor foi importante para provocar o contato corporal das duas crianças, seja para levá-las a interagir com os objetos, seja para dar-lhes segurança na realização de determinadas tarefas, seja ainda para fazê-las vivenciar experiências que não ocorreriam sem implicação corporal (CHICON, 2005, 2013).

Ampliando as possibilidades de interação entre as crianças com deficiência e os colegas

Após Alan e Pedro serem inseridos no grupo, o professor orientador tratou de dirigir sua atenção aos colegas não deficientes, com o objetivo de orientá-los para o acolhimento dos novos integrantes, solicitando que usassem o borrifador para molhar o feijão no copo dos dois, provocando a aproximação entre as crianças e o compartilhamento da brincadeira. Em seguida, pediu que os alunos do CEI passassem o borrifador para Alan, de modo que ele pudesse retribuir o gesto, molhando o feijão presente no copo dos colegas, inclusive de Pedro. Nesse momento, a atitude do professor orientador foi decisiva para que a brincadeira fosse compartilhada e para que ocorresse reciprocidade na ação dos envolvidos, dando protagonismo a todos e mantendo vivo o interesse pela permanência na brincadeira.

Nessa situação, percebe-se que a ação mediadora do professor potencializa a interação dos envolvidos e revela uma atenção compartilhada, por parte do menino com autismo, Pedro, isto é, uma capacidade de coordenar a atenção com um parceiro social com referência a um referencial externo — um objeto, um evento ou um símbolo, em uma relação triádica (ZANON, 2012). No entanto, o compartilhamento da atenção e de interesses não ocorre em diferentes situações, indistintamente. Quando a relação triádica envolve uma criança, outra criança e o objeto (borrifador ou o copo com feijão), ou seja, uma relação em torno da utilização funcional de um objeto concreto, palpável, a atividade ganha uma dimensão do possível, com significado para as ações da criança; porém, quando implica a atuação no plano do imaginário — relação de uma criança, outra criança e o evento (o jogo imaginário) —, as ações parecem não ter significado para Pedro, então o compartilhamento da atenção e da atividade não se estabelece, levando-o ao desinteresse.

O não compartilhamento da atenção é um aspecto ressaltado por estudos que envolvem crianças com autismo (ZANON, 2012), indicando um comprometimento na interação com outras crianças e adultos. Muitas vezes, essa criança pode estar ao lado de outras, numa situação de brincadeira, mas isso não significa que elas estejam brincando juntas. A atenção pode não ser compartilhada durante a brincadeira. Isso coloca um desafio ainda maior à ação mediadora do professor, que necessita utilizar diferentes estratégias para ampliar suas possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento.

Propiciando condições para o domínio do próprio movimento

No momento de usar o borrifador para esguichar água no copo dos colegas, as duas crianças com deficiência demonstraram dificuldades, exigindo, porém, níveis variados de apoio.

Revelando uma área fraca, Alan apresentou dificuldade de coordenação motora para acionar o gatilho, não imprimindo a força necessária para tal. Sem êxito, os colegas tentaram ajudá-lo, mostrando como se fazia. Era necessária, nesse caso, uma intervenção mais cuidadosa, que levasse em conta o nível de dificuldade da ação e, a partir disso, a maneira mais apropriada de ensinar a criança, propiciando, assim, condições para a elevação do nível de desenvolvimento real para a realização da tarefa (VIGOTSKI, 2007). Nesse sentido, foi preciso que o professor orientador explicasse pausadamente a posição da mão e o movimento de apertar o gatilho com os dedos, repetindo com Alan o gesto por quatro vezes; só depois disso a criança conseguiu realizar a tarefa com autonomia, o que foi festejado pelos colegas e por ele próprio. Assim, ao experimentar uma ação bem-sucedida, Alan ficou mais motivado para interagir com os colegas e se manter na brincadeira.

Pedro, por outro lado, só observava a situação. Em sua vez de usar o borrifador, a sua dificuldade foi maior e também envolvia a coordenação motora. Não conseguia fazer o movimento de apertar o gatilho com força suficiente para esguichar a água. Novamente a ação mediadora do professor era necessária, demonstrando à criança como realizar o movimento, executando-o junto com ela para que a aprendizagem ocorresse. O professor orientador posicionou sua mão sobre a de Pedro para ajudá-lo na tarefa, molhando o feijão dos colegas, que também reagiram festejando a ação. Pedro sorria mostrando alegria. No entanto, não conseguiu realizar o movimento de forma independente, mesmo com todo o auxílio do professor, indicando necessidade de maior atenção e investimento em atividades que implicassem coordenação motora fina.

No desenvolvimento dessa brincadeira, foi necessária a ação mediadora dos colegas e mais intensamente do professor orientador em relação a Alan e Pedro, o que permite vislumbrar com nitidez a pertinência do conceito de zona de desenvolvimento proximal ou iminente proposto por Vigotski (2008), para analisar o episódio. Alan, ao ser auxiliado pelos colegas e pelo professor no uso do borrifador, consegue responder à atividade, passando do

nível de desenvolvimento potencial para o nível de desenvolvimento real, ao conseguir apertar o gatilho e realizar a atividade com autonomia, sem que fosse mais preciso o auxílio inicial que ele recebeu.

Pedro, por sua vez, não conseguiu passar do nível de desenvolvimento potencial ao nível de desenvolvimento real, mantendo, em relação à tarefa, a necessidade de ser auxiliado pelo outro, permanecendo nesse nível de desenvolvimento. Assim, considerando a potencialidade desse conceito, destacamos a importância do professor como mediador no processo de ensino e de aprendizado. Para isso, é necessário que ele conheça seu aluno, o contexto cultural e social em que ele está inserido, bem como o nível de complexidade das atividades a serem desenvolvidas com as crianças para poder planejar a ação educativa de forma a potencializar seu desenvolvimento.

Considerações finais

Realizamos este estudo com o objetivo de compreender a ação mediadora do professor/brinquedista na promoção e ampliação da experiência de brincar da criança com autismo na brinquedoteca. Apoiados na abordagem histórico-cultural, tomamos como locus de pesquisa uma brinquedoteca universitária que atua em uma perspectiva inclusiva e realiza atividades com crianças com e sem deficiência, com o auxílio de estagiários do Curso de Educação Física. Para a discussão, enfocamos um episódio envolvendo a mediação pedagógica de um professor, de forma a promover a participação de uma criança com síndrome de Down e outra com autismo em uma atividade lúdica, realizada com crianças sem deficiência. A intervenção do professor foi orientada para a inserção das crianças no grupo, a ampliação das possibilidades de interação com os colegas e o auxílio no domínio do próprio movimento.

Na análise, foi possível constatar o quanto a intervenção educativa com crianças com autismo é desafiadora, considerando as dificuldades presentes na comunicação, em seus processos interativos, na compreensão de seus percursos de desenvolvimento e na organização de estratégias e recursos pedagógicos. No entanto, assim como a discussão dos dados indica, é possível transpor esses desafios por meio da mediação pedagógica, como ocorreu nas experiências com Pedro e Alan, que tiveram sua brincadeira promovida e ampliada pelo professor.

Na intervenção em turmas inclusivas, percebemos que é fundamental, no trabalho mediador do professor de Educação Física, considerar as singularidades das crianças, apostar em sua aprendizagem e investir na ampliação da zona de desenvolvimento proximal ou iminente, agindo sobre o desenvolvimento potencial delas, nas diversas atividades lúdicas realizadas e, assim, propiciar maiores níveis de independência e autonomia no brincar. Essa forma significativa de intervenção pedagógica implica o olhar sensível do professor e a ação intencional, planejada e sistemática, de maneira a promover a aprendizagem e o desenvolvimento de todas as crianças.

Referências

- ASSUMPÇÃO JUNIOR, Francisco Baptista; PIMENTEL, Ana Cristina Mageste. Autismo infantil. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 37-39, dez. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-4446200000600010. Acesso em: 25 set. 2020.
- BAGAROLLO, Maria Fernanda; RIBEIRO, Vanessa Veis; PANHOCA, Ivone. O brincar de uma criança autista sob a ótica da perspectiva histórico-cultural. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 1, p. 107-120, jan./mar. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382013000100008&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 24 set. 2020.
- BEYER, Hugo Otto. A criança com autismo: propostas de apoio cognitivo a partir da “teoria da mente”. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; BOSÁ, Cleonice (org.). **Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 111-126.
- CARTA INTERNACIONAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA E DO DESPORTO DA UNESCO, de 21 de novembro de 1978. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/imagenes/0021/002164/216489por.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2020.
- CHICON, José Francisco. **Inclusão na educação física escolar: construindo caminhos**. 2005. 430 f. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp), 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 *et al.* Educação física e inclusão: a mediação pedagógica do professor na brinquedoteca. **Movimento**, Porto alegre, v. 22, n. 1, p. 279-292, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.56302>. Acesso em: 5 jun. 2020.
- CHIOTE, Fernanda de Araújo Binatti. **Inclusão da criança com autismo na educação infantil: trabalhando a mediação pedagógica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2015.

- CUNHA, Nylse Helena Silvia. **Brinquedoteca: um mergulho no brincar**. 4. ed. São Paulo: Aquariana, 2010.
- GADIA, Carlos Alberto; TUCHMAN, Roberto; ROTTA, Newra Tellechea. Autismo e doenças invasivas do desenvolvimento. **Jornal de Pediatria**, Rio de Janeiro, v. 80, n. 2, p. 83-94, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0021-75572004000300011&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 25 mai. 2020.
- GÓES, Maria Cecília Rafael de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Caderno Cedes**, São Paulo, v. 20, n. 50, p. 9-25, 2000.
- GÓES, Maria Cecília Rafael de. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, Marta Kohl; SOUZA, Denise Trento; REGO, Teresa Cristina (org.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.
- KANNER, Léo. Os distúrbios autísticos de contato afetivo. In: ROCHA, Paulina Schmidt-bauer *et al.* **Autismos**. São Paulo: Escuta, Centro de Pesquisa em Psicanálise e Linguagem, 1997, p. 111-171.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 9. ed. São Paulo: EPU, 2013.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS). **Classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID-10**. 10. ed. Porto Alegre: Artmed, 1993.
- PINTO, Gláucia Uliana; GÓES, Maria Cecília Rafael de. Deficiência mental, imaginação e mediação social: um estudo sobre o brincar. **Revista Brasileira de Educação Especial** [on-line], Marília, v. 12, n. 1, p. 11-28, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382006000100003>. Acesso em: 10 set. 2020.
- ROCHA, Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da. **Não brinco mais: a (des)construção do brincar no cotidiano educacional**. Ijuí: Unijuí, 2005.
- RODRIGUES, David Antônio. Aprendizagem individualizada num grupo de multideficientes. In: RODRIGUES, David Antônio (org.). **Métodos e estratégias em educação especial: antologia de textos**. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, 1991, p. 75-83.
- 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.
- SOARES, Carmem Lúcia *et al.* **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- SOUZA, Elizabety Paoliello Machado de. **Ginástica geral: uma área do conhecimento da educação física**. Campinas, SP: Unicamp, 1997.

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

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

VIGOTSKI, Lev Semionovich. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução de Zóia Prestes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, Rio de Janeiro, n. 8, p. 23-36, jun. 2008. Disponível em: <http://www.ltds.ufrj.br/gis/antiores/rvgis11.pdf>. Acesso em: 4 dez. 2019.

ZANON, R. B. **Déficit na iniciativa de atenção compartilhada como principal preditor de comprometimento social no transtorno do espectro autista**. 2012. 105 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) — Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

Relações sociais na infância: um olhar para a criança com autismo

José Francisco Chicon¹

Fabiana Zanol Araújo²

Ivone Martins de Oliveira³

Maria das Graças Carvalho Silva de Sá⁴

Considerações iniciais

Segundo a Autism Society of America (ASA, 2000), o autismo é um distúrbio de desenvolvimento complexo, definido de um ponto de vista comportamental, com etiologias múltiplas e graus variados de acometimento. Oliveira e Padilha (2016) indicam que diversos estudos sobre o tema destacam que o autismo é uma síndrome cujas principais características têm sido os comprometimentos na interação social, na comunicação e na imaginação. O autismo é, ainda hoje, uma incógnita para muitos profissionais em suas

-
1. Professor Doutor do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).
 2. Professora de Educação Física da rede de ensino da Prefeitura Municipal de Vitória, ES. Mestre em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).
 3. Professora Doutora do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).
 4. Professora Doutora do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

diversas áreas de trabalho. No âmbito da educação em uma perspectiva inclusiva, os professores enfrentam o desafio de educar essas crianças no mesmo espaço-tempo de interação que os colegas de desenvolvimento típico, exigindo mais estudo e planejamento (SIQUEIRA; CHICON, 2016).

Apoiados nos postulados histórico-culturais do desenvolvimento humano (VIGOTSKI, 1997, 1999, 2007, 2010), entendemos que avanços nas interações sociais em crianças com autismo ocorrerão na medida em que o contexto em que vivem lhes possibilite ricas experiências socioculturais, pois o homem é um ser eminentemente social e, quando a sua capacidade para interagir com os outros está comprometida, fica condicionado à sua vida social. Logo, as interações sociais nessa perspectiva permitem pensar um ser humano em constante construção e transformação, conquistando e conferindo novos significados e olhares para a vida em sociedade e os acordos grupais.

Nesse sentido, considerando nossos padrões de relação e de comunicação uns com os outros, um dos maiores desafios para a criança com autismo é estabelecer relações com outras pessoas e, principalmente, com outras crianças. Contudo, mesmo diante disso, é imprescindível que os adultos (familiares, professores e outros), que são os mediadores no processo de desenvolvimento dessa criança, não a privem da interação com os outros, pois é nas experiências relacionais e na apropriação da cultura, que ocorrem a partir dessas relações, que nos humanizamos. Assim, “É necessário entendermos que [...] [a criança] com autismo é um ser humano, uma pessoa em formação, com desejos, medos, angústias etc. e é por meio da interação social que irá formar-se como pessoa [...]” (SIQUEIRA; CHICON, 2016, p. 44).

Reportando-nos à literatura sobre o autismo, identificamos que autores, como Orrú (2007), Oliveira, Victor e Chicon (2016) e Chicon *et al.* (2019), reconhecem a dificuldade de interação das crianças com autismo com outros sujeitos, mesmo assim afirmam que avanços significativos nesses modos de interação podem ocorrer quando elas são colocadas em um ambiente educacional acolhedor, que considera o seu potencial humano e investe em ações que promovam seu desenvolvimento.

Segundo Siqueira, Wiggers e Souza (2012), tem-se, na educação da criança pequena e, podemos estender, na brinquedoteca universitária, ambiente propício para a infância e suas manifestações corporais. Nesses espaços, o corpo da criança, assim como o do adulto, é um corpo que brinca. Um corpo que

respira, sente, pensa, corre, pula e aprende. Esse contexto é propício à percepção corporal pela criança que vai conhecendo as funções de seu corpo, coordenando seus movimentos e compreendendo o corpo em sua totalidade, bem como ampliando as possibilidades de manifestação de sentimentos e emoções. Por essa compreensão, podemos afirmar que somos o nosso corpo, não somente como matéria, mas também como percepção dessa matéria, como corpo simbólico, decorrente de nossa ligação com o mundo. Quando vemos, cheiramos ou tocamos, o nosso corpo se relaciona integralmente com o meio.

Ao longo da história, o corpo ora era entendido como biológico ou da natureza, ora como cultural, social e histórico. Até bem recentemente, essas duas categorias vinham sendo estudadas isoladamente, sem considerar as mútuas relações entre elas. Assim, é importante compreender que o corpo se constitui na conexão entre natureza e cultura, estando presentes elementos dessas duas categorias (BUSS-SIMÃO, 2012).

Nessa perspectiva, Buss-Simão (2012) contribui, em seus estudos, para o entendimento da corporeidade, no sentido de que o corpo é uma interface entre a natureza e a cultura, entre o social e o individual, entre o fisiológico e o simbólico, entre razão e emoção, entre corpo e mente. Em sua pesquisa “Relações sociais em um contexto de educação infantil: um olhar sobre a dimensão corporal na perspectiva de crianças pequenas”, procura evitar reduções que minimizem a complexidade de cada uma dessas categorias com a intenção de prevenir que estereótipos e preconceitos se reafirmem nas sociedades.

Para Daolio (1995, p. 39), “O homem, por meio do seu corpo, vai assimilando e se apropriando dos valores, normas e costumes sociais, num processo de incorporação”. Dessa forma, compreendemos que a corporeidade é importante faceta do sujeito como um todo e deve ser integrada aos dinâmicos processos de ensino e de aprendizado. O corpo possui significado próprio e é a referência que se tem do indivíduo. Por meio de gesticulações, olhares, atitudes, semblantes e expressões corporais, ele é capaz de representar sentimentos e contar muito de uma cultura.

A percepção corporal em crianças com e sem deficiência/autismo ocorre pela necessidade de a criança conhecer as funções de seu corpo e estabelecer relações de movimento que pertencem ao sujeito em sua totalidade, revelando sentimentos, emoções, experiências vivenciadas por ela. Revela, ainda, a

importância de criar práticas sociais integradas ao corpo, possibilitando a construção da sua personalidade e identidade.

Na acepção de Buss-Simão (2012), no entendimento de corpo como linguagem, expressão, “fala” e meio de comunicação, identificamos o papel importante que ele exerce na relação com outras pessoas e na leitura de mundo por parte das crianças, ampliando os seus conhecimentos e as suas experiências culturais. Na criança com autismo, principalmente a que não tem uma fala articulada, esse aspecto torna-se relevante para a compreensão da linguagem corporal. Nessa perspectiva, os professores precisam estar atentos às manifestações corporais e expressivas desses sujeitos, identificando o que esse corpo quer nos dizer.

Assim, reconhecendo a importância da corporeidade de crianças com e sem deficiência/autismo na constituição das suas infâncias, acreditamos que seja necessário atentar para a organização e o planejamento dos espaços e dos tempos de brincadeiras, já que são essenciais para as interações e as experiências corporais das crianças.

Entre os contextos educativos onde a criança pode vivenciar sua corporeidade, encontramos a brinquedoteca universitária e nela a brincadeira, reconhecida por autores precursores da abordagem histórico-cultural (VIGOTSKI, 2007; LEONTIEV, 2001) como a atividade principal no desenvolvimento integral da criança. A atividade lúdica é, assim, uma das formas pelas quais a criança se apropria do mundo e pela qual o mundo humano penetra em seu processo de constituição, como sujeito histórico.

A teoria histórico-cultural aborda o brincar, privilegiando sua participação fundamental na constituição do sujeito. A brincadeira amplia as possibilidades de conhecimento da realidade, permitindo à criança explorar o ambiente de diferentes formas e realizar apropriações sobre esse ambiente. Nesse contexto, ressaltamos a participação do professor, de forma a ampliar e enriquecer a brincadeira da criança, considerando materiais lúdicos e modos de brincar construídos historicamente (ROCHA, 2005).

Assim, concebemos que tanto a infância como o corpo são determinados e constituídos nas dimensões sociais, culturais e históricas, como também biológicas. Nesse sentido, para compreender os aspectos relacionais da criança com autismo, é necessário ter um olhar e uma escuta sensível e perceber

aquilo que o seu corpo quer dizer, pois muitas crianças com autismo não têm uma fala articulada, porém seu corpo fala e exerce ação o tempo todo.

De acordo com Hall (2005)⁵, para melhor compreensão do impacto do ambiente sobre os sujeitos, é essencial ter um amplo conhecimento dos sentidos e de que forma os estímulos sensoriais são recebidos pelo cérebro, principalmente quando pensamos em crianças com autismo. Do mesmo modo, é importante saber que a linguagem do espaço é tão diferente quanto as formas de linguagens peculiares nos sujeitos.

Para o autor citado, a percepção do espaço pelos sujeitos é dinâmica, tem relação com a ação deles em determinado lugar. Algumas pessoas têm dificuldades quando estão diante de um espaço público ou de plateias, outras têm problemas com o espaço íntimo, não conseguindo suportar a proximidade com outras pessoas. Podemos perceber essas características na relação das crianças com autismo no contexto da brinquedoteca, porém é difícil discernir a origem dessas reações. Somente com uma observação cuidadosa, em período longo e com bastante variedade de situações é que compreenderemos as peculiaridades desses sujeitos.

Assim, quando descrevemos sobre espacialidade, é observada, nos contextos escolares ou na brinquedoteca universitária, uma particularidade entre os sujeitos que se evidencia nas relações entre as crianças quanto às distâncias entre elas ou o modo como elas se colocam espacialmente em relação às outras, principalmente, quando observamos crianças com autismo. Essa noção da distância espacial é definida por Hall (2005, p. 1) como proxêmica, isto é, “[...] a inter-relação entre observações e teorias do uso que o homem faz do espaço como uma elaboração especializada da cultura”. Dito de outro modo, seria a ocupação pessoal do espaço social pelo ser humano.

Por esse viés, compreendemos a dificuldade da criança com autismo de interagir com crianças e adultos, por outro, sabemos que é somente estabelecendo relações que ela será capaz de aprender e se desenvolver, o que nos coloca o desafio de estudar seus processos relacionais, norteados pelas seguintes

5. Edward T. Hall (1914-2009) foi um antropólogo americano e pesquisador cultural muito conhecido por ter desenvolvido o conceito da comunicação proxêmica, explorando a coesão cultural e social ao descrever como as pessoas se comportam e reagem a diferentes tipos de espaços pessoais, já culturalmente definidos.

questões: como a criança com diagnóstico de autismo se relaciona com outros colegas e adultos em uma brinquedoteca universitária, quanto à distância entre eles ou ao modo como ela se coloca espacialmente em relação a eles? Os colegas sem deficiência a procuram para brincar? Ela se aproxima de outro colega por iniciativa própria para brincar?

Em frente a essas questões norteadoras, este estudo foi direcionado para o objetivo de compreender aspectos das relações estabelecidas entre uma criança com diagnóstico de autismo e os adultos e colegas em uma brinquedoteca universitária, quanto à distância ou ao modo como ela se coloca espacialmente em relação a eles.

Percursos metodológicos

Este capítulo se configura como uma pesquisa qualitativa e descritiva, a qual busca descrever e analisar os diversos significados que emergem nas relações sociais, mediante um determinado fenômeno. Toma por base a compreensão de Gil (1999) a respeito da necessidade de se considerar as demandas da realidade na produção de conhecimento e, assim, enfoca uma temática que tem sido desafiante para profissionais da educação, que são os aspectos relacionais que envolvem crianças com autismo.

Para proceder ao estudo de campo, utilizamos a base de dados organizada para o desenvolvimento de uma pesquisa mais ampla intitulada “O brincar da criança com autismo na brinquedoteca: inclusão, mediação pedagógica e linguagem”, que teve início em março de 2016. O banco de dados organizado reporta-se a 24 aulas realizadas durante o período de março a novembro de 2016, com registros em videogravação e diário de campo. Além disso, fizemos uso de observação não participante da criança com autismo, sujeito-foco deste estudo, no Centro de Educação Infantil em que estudava, durante os meses de março e abril de 2017, uma vez por semana, durante duas horas, com o objetivo de identificar seus modos de relação com os colegas nesse espaço. Na ocasião, fizemos registros no diário de campo e solicitamos os relatórios da professora sobre a criança.

Cabe registrar que a brinquedoteca se define, conforme Santos (2000, p. 58), como espaços destinados “[...] à ludicidade, ao prazer, às emoções, às vivências corporais, ao desenvolvimento da imaginação, da criatividade,

[...] do desenvolvimento do pensamento, da ação, da sensibilidade, da construção do conhecimento” e das relações sociais. Portanto, é preciso pensar na brinquedoteca como um lugar que acolhe a todos, independentemente da idade, cor, deficiência, gênero etc., de modo que as crianças possam, na relação com os brinquedos, adultos e colegas, enriquecer suas experiências lúdicas e relacionais.

Os participantes foram 17 crianças, com idades de três a seis anos: dez crianças não deficientes de um Centro de Educação Infantil (CEI), seis com autismo e uma com síndrome de Down, oriundas da comunidade. Para o processo de intervenção no espaço da brinquedoteca, 13 estagiários do Curso de Educação Física (professores/brinquedistas) assumiam funções de conduzir a aula, acompanhar as crianças com e sem deficiência/autismo em suas brincadeiras e registrar as aulas, por meio de videogravação e fotografias.

Cabe salientar que, para os fins deste estudo e delimitação da investigação, imergimos no conteúdo dos vídeos e elegemos, dentre os participantes, como sujeitos-foco, uma professora/brinquedista⁶ e uma das crianças com diagnóstico de autismo.

Gabriel⁷, a criança com diagnóstico de autismo, tinha quatro anos no período estudado, apresentava bom desenvolvimento psicomotor para a idade, gostava de correr, pular, subir nos objetos, brincar com jogos de construção (lego) e realizar brincadeiras de faz de conta. Tinha linguagem verbal, embora falasse pouco. Resistia em interagir com adultos e seus pares.

Assim, a partir da escolha da criança-foco de nossa investigação, a professora/brinquedista que a acompanhou em suas necessidades educacionais com atenção mais individualizada, durante o ano de 2016, que denominaremos de Regina para distinguir dos outros professores/brinquedistas, também foi considerada como sujeito-foco na pesquisa. Trata-se de uma estudante do 5º período do Curso de Licenciatura em Educação Física, que participou como voluntária de extensão na brinquedoteca.

6. Neste capítulo, denominamos os acadêmicos do Curso de Educação Física que atuam no atendimento as crianças na brinquedoteca de professores/brinquedistas, por exercerem, ao mesmo tempo, a função docente e serem estimuladores da brincadeira infantil.

7. Todos os nomes de participantes citados nesta pesquisa são fictícios.

A organização pedagógica das sessões lúdicas na brinquedoteca ocorria todas as quintas-feiras, das 14 às 15 horas. Inicialmente, as crianças eram recebidas pelos professores/brinquedistas, que as organizavam sentadas em roda, no centro da brinquedoteca, para iniciar um diálogo relembrando acontecimentos da aula anterior, no intuito de situá-las em relação às próximas atividades. Na sequência, era realizada uma atividade direcionada, tendo por base um plano de ensino elaborado previamente para a turma durante o ano, com temas sobre contos da literatura infantil. Em seguida, as crianças eram incentivadas a explorar os brinquedos de forma espontânea, a partir de seu próprio interesse e da escolha e iniciativa de brincar. Nesse momento, os professores/brinquedistas ficavam atentos, observando a escolha para se inserirem na brincadeira com elas, procurando ampliar seu repertório lúdico, propondo novas formas de brincar etc. Por fim, as crianças eram incentivadas a organizar os brinquedos em suas respectivas prateleiras e, novamente, deveriam se posicionar sentadas em roda para avaliar as atividades realizadas.

As crianças com deficiência que, em seu estágio de desenvolvimento, não se encontravam em condições de participar das brincadeiras coletivas (momentos dirigidos) eram acompanhadas e orientadas na realização de atividades de seu interesse pelos professores/brinquedistas.

Posteriormente ao momento de atendimento às crianças, das 15 às 17 horas, a equipe de trabalho se reunia para avaliação, estudo e planejamento das aulas seguintes.

No processo de produção e análise dos dados coletados, trabalhamos com a análise microgenética (GÓES, 2000), que nos permite acompanhar e analisar aspectos do desenvolvimento humano no espaço intersubjetivo. Dessa forma, dirigimo-nos para a captura de informações que privilegiam o recorte de episódios interativos, com atenção a detalhes e ocorrências residuais como pistas e indícios dos acontecimentos em curso, com ênfase nas relações intersubjetivas e nas condições sociais e históricas nas quais essas relações se configuram.

Assim, na análise dos dados, em uma primeira etapa, debruçamo-nos sobre o material fílmico e a leitura de todos os registros escritos sobre Gabriel. Desse esforço, selecionamos dez episódios, considerados por nós representativos de relações estabelecidas entre Gabriel e seus colegas. Em uma segunda

etapa, esses episódios foram transcritos e pré-analisados. Foram destacados três para uma análise mais aprofundada neste estudo, por considerá-los mais representativos dos modos de interação entre Gabriel, a professora/brinquedista e seus pares.

Cabe salientar que seguimos as recomendações éticas para pesquisas com seres humanos, conforme a Resolução CNS nº 466/2012, e aprovação no Conselho de Ética em Pesquisa com seres humanos da Ufes, sob o Parecer nº 2.409.983.

Aspectos da relação estabelecida entre a criança com autismo e os adultos e colegas quanto à distância ou ao modo como ela se coloca espacialmente em relação a eles

A apresentação e a discussão neste eixo serão realizadas com base nos estudos de Hall (2005), tomando como referência a relação estabelecida entre a criança com autismo e os adultos e colegas quanto à distância ou ao modo como ela se coloca espacialmente em relação a eles e pelos pressupostos teóricos da abordagem histórico-cultural, sobre o desenvolvimento infantil.

Para Hall (2005), essa noção da distância se define como proxêmica, ou seja, o uso do espaço pessoal em um meio social como uma elaboração da cultura. Segundo o autor, essa distância social entre as pessoas pode ser relacionada com a distância física: a) distância íntima (aquela em que há um contato pele a pele e com enormes estímulos sensoriais ou com uma distância de no máximo 15 a 40cm). Por exemplo: duas crianças se abraçando ou uma criança sendo carregada nas costas de um adulto no momento de brincadeira); b) distância pessoal (distância entre duas ou mais pessoas de 45 a 120cm, de modo que, se esticarem os braços, elas poderão se tocar. Por exemplo: distância de adultos e crianças na roda de conversa no início das aulas ou na brincadeira de cirandas de roda com música infantil); c) distância social (distância com 120 a 360cm entre as pessoas, que permanecem um pouco mais afastadas e não se espera o toque de ninguém. Por exemplo: distância entre o professor na sala de aula e os alunos, no momento de uma aula expositiva, quando não existe proximidade para o toque); d) distância pública (distância com mais de 360 cm entre as pessoas). As pessoas que se encontram nessa distância geralmente ficam bem afastadas e, se necessário, ficam em alerta

para medidas evasivas ou defensivas. Por exemplo: assistir a uma palestra no auditório ou na relação com pessoas estranhas.

Algumas dessas distâncias ou formas de se relacionar corporalmente são perceptíveis nas crianças com autismo, pois muitas vezes elas delimitam fronteiras com o outro e se afastam ou fogem, fazem movimentos estereotipados e repetitivos, podendo trazer prejuízos em seus aspectos relacionais.

No espaço da brinquedoteca, embora as crianças com autismo demonstrassem resistência em interagir com os colegas de forma mais constante e persistente, com os adultos isso acontecia em alguns casos na fase inicial de aproximação apenas; já em relação aos seus familiares, elas demonstravam muito apego e proximidade.

Gabriel sempre chegava na brinquedoteca de mãos dadas com a mãe e, quando ela não podia trazê-lo, ele chegava da mesma forma com o irmão mais velho. Sempre muito próximo, com muito afeto entre eles, colocando-se em uma distância íntima.

Esses modos diferenciados de manter distâncias sociais, segundo Hall (2005), são definidos inconscientemente pelas pessoas como uma distância apropriada para diferentes relacionamentos. No caso de Gabriel com a sua família, percebíamos muita proximidade entre eles. A mãe, sempre que deixava Gabriel na brinquedoteca, despedia-se com um abraço e um beijo, e ele era envolvido com esse contato corporal da mãe, sem nenhuma rejeição ou tentativa de afastamento. Assim, “[...] nesses modos de se colocar espacialmente, um componente central é a dimensão corporal, a qual passa a ser um meio de comunicação nesse processo interativo” (BUSS-SIMÃO, 2009, p. 152).

Nesse sentido, a comunicação entre a mãe e Gabriel com toda a proximidade corporal e de afetos na entrada da brinquedoteca transmite segurança para que ele possa ir se colocando disponível, gradativamente, para estabelecer outras/novas relações.

Logo nas primeiras semanas de aulas, ao entrar na brinquedoteca, Gabriel sempre ficava atento ao ambiente, observava cada cantinho e, mantendo uma certa distância de adultos e crianças, ele se direcionava para os brinquedos do seu interesse.

A professora brinquedista, nas primeiras aulas, sempre acompanhava Gabriel com muita cautela, mantendo uma certa distância, como se estivessem

cada um em uma bolha em uma distância social (HALL, 2005), pois ele ainda não permitia uma maior aproximação.

Vejam, no episódio narrado a seguir, como Gabriel se comportava quanto à distância ou ao modo de se colocar espacialmente em relação ao adulto que o acompanhava e aos colegas no desenvolvimento das atividades lúdicas no contexto da brinquedoteca.

Normalmente⁸, ao iniciar as aulas, as crianças do CEI eram organizadas em círculo, sentadas lado a lado, no meio da sala da brinquedoteca, onde era realizada a conversa inicial. As crianças com autismo, ao serem direcionadas para participar do grupo, nesse momento de conversa, manifestavam reações em comum de resistência, desinteresse e distanciamento, preferindo brincar sozinhas, dirigindo-se por interesse aos cantinhos temáticos ou correndo pelo espaço da brinquedoteca. Eram acompanhadas individualmente pelos professores brinquedistas. Quatro crianças resistiam de imediato a sentar no círculo, mantendo distância, dirigindo-se para os cantinhos temáticos da brinquedoteca (caso de Gabriel), duas chegavam a se posicionar no círculo por um a dois minutos. Após esse tempo, mostravam intolerância, resistiam a ficar ali, levantando-se e dirigindo-se a um cantinho de interesse, afastando-se do coletivo. Essa posição perdurava até o final da aula, sofrendo variação de criança para criança, de acordo com a ação mediadora do adulto, do grau de acometimento do autismo e dos acontecimentos.

Gabriel se interessou por um pião de alumínio de tamanho mediano, com uma haste de metal em seu eixo central, que, quando empurrada de cima para baixo, fazia o pião girar. Tomou o brinquedo em suas mãos e começou a brincar. A professora brinquedista que acompanhava Gabriel observou a sua movimentação, esperou ele se acomodar no cantinho escolhido, para só então se dirigir a esse espaço, procurando ganhar sua confiança, mostrando interesse em brincar junto, segurando o pião e fazendo-o girar. Nessa primeira tentativa, Gabriel não acolhe a iniciativa da professora, tomando o brinquedo para si, virando-se de costas e continuando a brincar sozinho, mantendo distância de uns dois metros da professora. Ao notar a redução de interesse de Gabriel pelo pião, em nova tentativa de aproximação, a brinquedista oferece um carrinho

8. Utilizamos itálico no texto de transcrição de vídeo para destacar do texto do corpo do capítulo.

de bombeiros para Gabriel, que mostra desinteresse. Ele, por sua vez, guarda os dois brinquedos na prateleira e volta a se distanciar, evitando a presença da brinquedista, dirigindo-se para outro cantinho, sem nada falar. Nesse novo cantinho, escolhe um jogo de totó (jogo de tabuleiro com duas equipes de futebol que são movimentadas por um bastão), senta-se no chão e começa a brincar sozinho. A brinquedista observa por alguns instantes e, em nova tentativa de aproximação, senta-se ao seu lado, pergunta se pode brincar e começa a jogar com ele, conquistando uma dimensão corporal de proximidade que perdura por dez minutos e vai se estender a outra atividade que ele vai propor na sequência. Gabriel escolhe na prateleira o jogo com peças que se encaixam (tipo lego) e começa a montar as peças, formando torres, solicitando a participação e o envolvimento da professora brinquedista (Gravação em vídeo, 12-5-2016).

A análise proxêmica (HALL, 2005) de como Gabriel se colocava espacialmente na brinquedoteca tornava evidente o seu distanciamento em relação aos adultos e colegas no início do processo de intervenção. Esse comportamento era comum às outras crianças com autismo no grupo, que se dirigiam para os diferentes cantinhos temáticos, preferindo brincar sozinhas em companhia do adulto. Bem entendido que os adultos, diferentemente dos colegas, têm o compromisso social de buscar a aproximação, constituição de vínculo e agir em prol do aprendizado e desenvolvimento de todas as crianças.

Aqui se faz importante lembrar que uma das características presentes no comportamento de crianças com autismo é a dificuldade de interação com os pares e a restrição de interesse por objetos e atividades.

Já as crianças do CEI se mantiveram no grupo, sentadas lado a lado em uma distância pessoal, no sentido das possibilidades de interação e atenção à atividade proposta. De acordo com a pesquisa realizada por Buss-Simão (2012), observando a distância entre as crianças de um Centro de Educação Infantil de Florianópolis, em uma análise proxêmica, o autor identificou que é comum as crianças manterem uma distância pessoal e social com seus colegas de classe, condição também observada no grupo das crianças do CEI presentes na brinquedoteca, o que revela aproximações afetivas, possibilidade de construção de vínculos e compartilhamento na realização das brincadeiras e atividades desenvolvidas.

Logo, essa proposição identificada por Buss-Simão (2012) em seus estudos nos leva a inferir que, na relação social entre as crianças com e sem autismo,

quanto mais próximas umas das outras, no sentido afetivo-emocional, mais potencializadora se torna a relação. Dessa forma, colabora para o enriquecimento das experiências lúdicas das crianças. Ao contrário, como se observa no caso de Gabriel e dos colegas com autismo, que indicam preferência em brincar sozinhos, essa falta de relacionamento as empobrece, no sentido da apropriação cultural, pela carência do grupo e da interação com o outro. Assim, nessa situação, o adulto/brinquedista tem um papel fundamental no desenvolvimento da experiência de brincar das crianças com autismo (CHICON *et al.*, 2016; CHICON *et al.*, 2019; SALLES; CHICON, 2020).

Apesar de Gabriel parecer alheio ao que acontecia no contexto da brinquedoteca e concentrado em sua brincadeira, estava ouvindo e percebendo tudo ao seu redor. Quando a professora brinquedista se aproximou de Gabriel, ele demonstrou corporalmente que não queria a proximidade dela a princípio, virando-se e permanecendo de costas, repetindo esse gesto em uma segunda tentativa de aproximação da professora, ratificando, em sua linguagem corporal, sua recusa em compartilhar a brincadeira com ela e seu interesse, naquele momento, de brincar sozinho e de manter uma distância social.

A professora, atenta à linguagem corporal manifestada por Gabriel e em uma escuta sensível e atitude cautelosa, procurou se manter em uma distância social, acompanhando suas ações e analisando o melhor momento para uma nova investida de aproximação, visando conquistar sua empatia, entendendo que a constituição de vínculo é processual e requer um papel ativo do educador.

A persistência da professora em manter um diálogo corporal com Gabriel parece ter sido recompensada, quando ele aceita compartilhar a brincadeira no jogo de totó com ela. Essa atitude parece ser o ponto de partida para o estabelecimento de uma relação mais pessoal e íntima com a professora e a possibilidade de ampliar seu repertório lúdico no desenvolvimento de outras/novas ações corporais e expressivas, como ficou evidenciado no desfecho da aula, com a solicitação voluntária, por parte de Gabriel, da participação da professora na brincadeira de construção com uso do brinquedo lego, iniciada por ele.

Como ensina Kohan (2007) em suas reflexões, só o encontro entre o novo e o velho entre uma criança e um adulto permite viver outras realidades com intensidades criadoras, disruptoras e revolucionárias. Logo, no encontro en-

tre essas duas pessoas, pode estar o “gérmen” de uma relação que imprimirá sobre cada um as marcas da formação humana, atuando para ampliar suas maneiras de sentir, pensar e agir no mundo. Mas não podemos deixar de esclarecer que, dependendo da relação a ser construída, ela pode propiciar avanços, estagnações ou retrocessos no próprio desenvolvimento infantil. Aqui estamos nos referindo à construção de uma relação acolhedora e enriquecedora das experiências da criança com o meio social.

Ainda que se compreenda a responsabilidade do adulto no processo educativo, é preciso que o projeto educacional seja organizado de forma que as crianças com autismo possam manifestar seus interesses e desejos na iniciativa de brincar, ao realizar a ação lúdica.

Além da relação de vínculo e afeto construída ao longo do processo pedagógico com o adulto, concomitantemente, percebemos a constituição dessa relação entre Gabriel e outras crianças, não com todas, mas observamos que algumas parecem trazer uma disponibilidade maior para acolher o outro independentemente de seu modo de ser diferente de seus colegas de turma. Assim, com a ação mediadora da professora brinqueadista, Gabriel começava a aceitar que as outras crianças se aproximassem e brincassem com ele.

Atitudes solidárias e de amizades

Durante as aulas na brinquedoteca, observamos a aproximação de uma criança do CEI, que chamamos de Maria. Constatamos que, em várias intervenções, ela procurava se aproximar de Gabriel e de outras crianças com autismo, mostrando interesse em brincar junto, solidária, principalmente, às crianças com deficiência, como se evidencia no relato a seguir:

Gabriel estava muito ativo e contente, explorando todo o ambiente da brinquedoteca como sempre fazia, assim como todas as crianças com e sem deficiência. Nesse período, o vínculo já estava consolidado com a professora brinqueadista e os dois brincavam sempre juntos. Brincavam com os dinossauros, com jogos de montar e com carrinhos. Sem ninguém esperar ou incentivar, Maria, uma criança do Centro de Educação Infantil, percebendo a brincadeira de Gabriel com os carrinhos, trouxe uma bomba de lavar carros (brinquedo) para perto de Gabriel. Ele somente olha. Ela insiste em querer brincar com Gabriel, pedindo que ele lavasse seu carrinho com uso da bomba. Gabriel disse

que não queria lavar o carro. A professora, percebendo a importância do momento, conversa com Gabriel, procurando convencê-lo de que, em brincadeira com carrinhos, seria legal se tivesse um lavador para manter os carros limpos e, como a colega trouxe a bomba de lavar carros, ela poderia participar da brincadeira. Ele aceita, pega o seu carrinho e, junto com a colega, começam a lavar todos os carrinhos, um de cada vez (Gravação em vídeo, 15-9-2016).

Observamos que há uma iniciativa de Maria, com um gesto talvez de solidariedade, diferente das outras crianças do CEI. Não é comum essas crianças buscarem, por iniciativa própria, uma aproximação com crianças com autismo. Na maioria das vezes, isso ocorre por meio da ação mediadora do adulto. No caso de Maria, ela se dispõe a fazer isso. A intervenção da professora brincadeira, no momento em que Maria se aproxima com interesse de brincar junto com Gabriel, foi importante, pois possibilitou que ele compartilhasse sua atenção, aproximando-se de outra criança e se permitindo estabelecer uma relação não só com o adulto.

Conforme Zanon (2012), a atenção compartilhada é uma capacidade de estar atenta à brincadeira, coordenando suas próprias ações com a de outros colegas a partir das regras delimitadas na situação lúdica. Nesse sentido, ao brincar de lavar os carrinhos com Maria, Gabriel permaneceu atento ao jogo, compartilhando e coordenando ações com ela (levando o carrinho para a bomba de lavar, por exemplo) a partir das regras e ações delimitadas pela brincadeira (lavando um carro de cada vez).

Dessa situação, podemos inferir, parafraseando Vigotski (2008), que o professor/brincadeira tem o papel explícito de provocar avanços que não ocorreriam espontaneamente.

Com referência a Maria, ela possui uma sensibilidade aos colegas com deficiência/autismo, produzida socialmente por meio da família e/ou pessoas que a cercam, voltada aos detalhes e à forma de ser e estar no mundo dessas crianças. Essa maior sensibilidade pode proporcionar a alteridade e a não marginalização das pessoas. Maria passa a ver Gabriel e todas as crianças como iguais, mesmo em suas diferenças e formas peculiares de brincar. Apesar de Gabriel não interagir com Maria no primeiro momento, podemos perceber que, com a aproximação espontânea dela e a intervenção do adulto, mesmo com Gabriel, a princípio, não aceitando brincar, ele não se distancia dela, apenas continua brincando e permite a sua permanência perto dele.

Após a mediação da professora brincadista, quando pediu a Gabriel que brincasse com Maria, ele, que já estava ligado afetivamente à professora, confia e aceita sua sugestão. Essa distância pessoal entre os dois vai se estender ao longo do processo de ensino e de aprendizagem com o grupo em muitos momentos da aula.

O gesto de Maria em procurar se envolver em brincadeiras com as crianças com autismo nos remete à concepção de Rorty (2007, p. 316) sobre solidariedade, entendendo que esse sentimento ocorre quando nos colocamos no lugar do outro, quando incluímos o outro no grupo “do nós”, tomando-o como um igual, buscando semelhanças que nos impactam e aproximam, exercendo “[...] a capacidade de pensar em pessoas extremamente diferentes de nós como incluídas na gama do ‘nós’”.

Para Oliveira e Gebara (2010), na medida em que as ações, movimentos corporais e manifestações expressivas das crianças com deficiência são interpretados pelo outro e conduzem para a interação, isso pode estabelecer uma dinâmica dialógica potencializadora de processos psíquicos emergentes nas crianças com e sem deficiência (entre elas incluímos as que apresentam autismo), como se observa na narrativa da professora/brincadista a seguir:

Gabriel e eu nos aproximamos do cantinho da casinha. Do lado de fora da casinha, Maria estava sentada segurando uma maleta de médico que continha brinquedos, como estetoscópio, injeção, termômetro, dentre outros, todos de plástico. No outro braço, Maria segurava uma boneca. Chegamos perto dela e perguntei se sua filha estava doente. Ela afirmou que sim e eu disse que o doutor Gabriel poderia ajudá-la. Desta forma, Gabriel entrou na brincadeira, sentou-se do lado de Maria e começou a examinar a boneca que estava no colo de Maria. Deu injeção e remédio para a filha e mediu, também, a temperatura de Maria, colocando o termômetro de brinquedo debaixo do braço dela. Assim, os dois interagiram e brincaram de médico e paciente por alguns minutos.

Em seguida, Gabriel se levantou e, para minha surpresa, um menino do CEI chamou Gabriel para brincar de jogar raquete (jogo de duas pessoas onde um joga a bolinha para o outro lançando-a com uma raquete nas mãos), e ele aceitou facilmente, sem que

eu precisasse intervir. A criança se aproximou, entregou uma raquete para Gabriel e os dois jogaram até o final da aula, quando o sino bateu (RELATÓRIO de aula, 22-09-2016).

Ao se interessarem pela brincadeira de médico, Gabriel e Maria permitiram o toque, o cuidado, o afeto, em uma distância íntima e pessoal (HALL, 2005), contribuindo, assim, para avanços na relação entre as duas crianças e em seu desenvolvimento psíquico: a imaginação é enriquecida quando novos elementos da realidade são utilizados no jogo de faz de conta.

Para Vigotski (2007), o imaginário infantil é constituído a partir das representações que as crianças fazem do mundo em que estão inseridas. Dessa maneira, a criança opera com o significado transferido de uma situação real para outra imaginária, muitas vezes atendendo a interesses e desejos não realizáveis no momento. Por exemplo: as crianças, ao brincarem de faz de conta assumindo o papel de mãe, médico, professor, dentre outros, interpretam personagens do seu meio social e vão se apropriando de conhecimentos sobre si e sobre as outras pessoas.

Conforme narramos, mudanças comportamentais em relação à possibilidade de interação de Gabriel com outras crianças ficaram evidentes também quando uma das crianças do CEI o convidou para brincar de raquete e ele aceitou sem manifestar reação de fuga ou distanciamento. Apesar de o tipo de brincadeira ser diferente, quando os dois permaneciam em uma distância social para jogar raquete, Gabriel se envolvia e compartilhava a sua atenção com outra criança durante a brincadeira. Podemos perceber que fatos assim não ocorriam nos primeiros meses de aula. As crianças do CEI não interagiam com as crianças com autismo e ficavam distantes umas das outras. Investidas dos professores brinquedistas no sentido de as crianças se perceberem e se solidarizarem uma com as outras foram fundamentais para as mudanças nas formas de sentir, pensar e agir no espaço da brinquedoteca, como veremos mais adiante.

Em nossas observações, constatamos a mesma sensibilidade em outra criança durante a permanência de um dos pesquisadores no CEI onde Gabriel estudava, por um período de dois meses, uma hora por semana. Nesse lugar, como todas as crianças da turma já se conheciam desde o início do ano, a interação entre elas acontecia de forma mais efetiva, pois passavam

mais tempo juntas. Contudo, destacamos a relação de amizade entre Gabriel e Emília, após algumas observações e diálogos entre a pesquisadora e as professoras do CEI, como relatamos a seguir.

Gabriel e Emília sempre sentam juntos. Percebo que ela sempre procura Gabriel, seja para auxiliar nas atividades, seja para brincar ou lanchar juntos. Nesse dia, ao entrar no refeitório, Gabriel procura Emília e senta-se ao seu lado para lanchar. Os dois trocam olhares e oferecem o lanche um para o outro. Ela pergunta se ele gosta de maçã, ele diz que sim, mas que prefere uva. Os dois sorriem. Emília espera Gabriel terminar seu lanche e, ao retornarem para a sala, eles novamente sentam juntos. Ela auxilia Gabriel com a atividade proposta pela professora, que era uma pintura com tinta guache. Emília mostra para ele que, ao misturar as cores, novas cores vão surgindo e os dois seguem experimentando essas novas cores, pintando o desenho bem colorido (Diário de campo, 18-04-2017).

Logo nos primeiros momentos de observação no CEI onde Gabriel estudava, percebemos a intensidade da relação de amizade entre Emília e ele pelo desprendimento corporal e expressivo presente na relação dos dois — sentar juntos, aguardar o colega comer para irem brincar juntos, ensinar a misturar a tinta e pintar juntos. Emília, a todo momento, estava com sua atenção voltada para ele. Era cuidadosa e dava preferência à sua companhia em todos os tempos de aula e brincadeiras. Gabriel respondia com reciprocidade, buscava também a companhia de Emília e eles se divertiam em todos os momentos. Atitudes que não são comuns entre crianças com autismo e nem mesmo de crianças não autistas com crianças com autismo. Estamos falando de um comportamento especial que aconteceu na relação entre essas duas crianças, fortalecida pelo ambiente que era estimulador desse tipo de relação.

Dessa forma, diferente dos indícios de solidariedade e de alteridade de Maria com Gabriel, Emília vai além. Ela pode ter por base a solicitude que parte da possibilidade de querer o bem de Gabriel, a partir do reconhecimento sensível da própria diferença, sem que isso seja empecilho para a amizade dos dois.

Segundo Aristóteles (1979), a amizade é absolutamente necessária para a vida dos seres humanos, pois, por meio da amizade, primeiro com os nossos familiares, depois com os amigos, é que aprendemos a pensar e agir no mundo. Hohmann e Weikart (2011) consideram que as relações de amizade ocorrem com as crianças que partilham dos mesmos interesses, procurando a igualdade e reciprocidade na relação.

Assim, a relação de amizade entre Gabriel e Emília era perceptível pela professora e vista como benéfica para ele, como ficou destacado em seu relatório:

Gradativamente, Gabriel passou a interagir com os amigos, inserindo-se nas brincadeiras e, nesse processo, hoje conversa muito, tanto com os amigos quanto com as outras pessoas que participam do nosso cotidiano (estagiários, monitores, funcionários). Nas brincadeiras, observamos o quanto interage e se diverte, percebendo e estabelecendo regras nesses momentos. Conosco também conversa muito, especialmente em torno dos combinados ou quando quer defender seu ponto de vista. Cada vez mais tem estado à vontade junto dos amigos. Sua identificação com Emília também é bastante positiva, pois, com o incentivo da amiga, ele está mais disposto a participar de todas as atividades e se comunicando mais (RELATÓRIO individual da professora do CEI, 07-07-2017).

Emília expressa uma sensibilidade, em relação a Gabriel, sempre preocupada com suas ações e o incentivando nas aprendizagens e nas brincadeiras. Gabriel se sente acolhido por ela e direciona a sua atenção e vontade de estar junto em todos os momentos.

Dessa forma, Vigotski (1999) remete-nos à compreensão da importância do outro na vida da criança com ou sem deficiência, valorizando a socialização. Efetivamente, a criança com ou sem deficiência precisa do outro para interagir na sociedade e, assim, fortalecer vínculos com outras pessoas. A amizade entre Emília e Gabriel pode ter facilitado a permanência dele na escola onde os dois estudavam. Nesse sentido, mesmo sendo crianças, entendemos que o amigo é aquele que está próximo e sempre presente nas brincadeiras e nas práticas sociais.

A esse respeito, Garcia (2005, p. 17) considera que é “[...] através das brincadeiras com os amigos que as crianças aprendem, [e] talvez até o melhor dos métodos para as crianças aprenderem e transmitirem conhecimentos seja através do brincar”.

Segundo Aristóteles (1979), a verdadeira amizade só ocorre entre iguais, no sentido do reconhecimento mútuo e da ação em busca do bem comum. Emília se reconhecia em Gabriel e ele nela. Segundo o autor, a amizade autêntica passa pelo processo de reconhecimento de si nos atributos do outro reconhecendo as diferenças. Assim, Emília buscava inserir Gabriel nas práticas sociais, sinalizando para um desenvolvimento compartilhado em que as diferenças servem de impulso. Nesse jogo, o desenvolvimento de cada um pressupõe o desenvolvimento do outro.

Estabelecendo novas amizades

Nesse sentido, após a constituição de vínculo com o adulto e com as colegas – Maria e Emília –, em um envolvimento de distâncias íntimas e pessoais, fomos percebendo que a relação dele com um dos colegas com autismo na brinquedoteca foi se estabelecendo.

Antes mesmo de começar a aula, ainda no lado de fora da brinquedoteca, observamos que Gabriel começava a interagir com Tiago, um dos colegas com autismo, brincando de pega-pega, enquanto aguardavam os outros alunos. Tiago tem características semelhantes às de Gabriel. Possui linguagem verbal, brinca com os brinquedos de forma convencional, realiza brincadeiras de faz de conta, mas também precisa do adulto para interagir com outras crianças e com os brinquedos. Talvez, com esses traços em comum, eles tenham se identificado um com o outro.

Durante a intervenção, Gabriel passou a procurar Tiago para brincar, constituindo vínculos, como podemos verificar no episódio descrito a seguir:

Ao entrar na sala de judô, local onde a aula foi realizada, Gabriel começou a correr bem alegre naquele espaço, sem perceber, a princípio, a brincadeira que os adultos realizavam com os alunos com deficiência/autismo. Os professores brinquedistas nesse dia utilizavam colchonetes na brincadeira. Eles colocavam as crianças sentadas nos colchonetes e puxavam de um lado para outro com o intuito de proporcionar diversão e incentivar a permanên-

cia delas na brincadeira enquanto esperavam as outras crianças do CEI. Gabriel, ao parar de correr, olhou para Tiago e se aproximou dele. Tiago se sentou em um dos colchonetes e Gabriel perguntou para ele se poderia sentar também. Tiago concordou e o professor brinquedista puxou os dois, que permaneciam sentados no mesmo colchonete e riam muito (Gravação em vídeo, 30-06-2016).

Notamos que Gabriel agora toma a iniciativa de brincar com outro colega e se solidariza com Tiago. Ele procura Tiago com o olhar e segue em sua direção, com a autonomia de querer brincar com o colega sem que um adulto interceda fazendo a mediação. Isso revela avanços no comportamento de Gabriel, que passa de uma postura inicial, indicando preferência em brincar sozinho, para uma postura que reconhece no outro, adulto ou criança, possibilidades de compartilhar brincadeiras.

Conforme apontamentos de Kunz (2015), o brincar é, para as crianças, um ato constituído socialmente, livre e criativo. Por essa razão, possibilita um momento privilegiado para o desenvolvimento integral de seu ser. Assim, por meio do brincar, essas crianças expressam suas subjetividades, criatividades, emoções e se desenvolvem. É assim que elas se inserem socialmente e se apropriam de valores, hábitos e culturas, transformando-os e ressignificando-os, na medida em que compartilham brincadeiras com seus pares.

Nessa mesma direção, Rubin (1982) considera que as relações de amizade entre crianças podem originar várias contribuições para o seu desenvolvimento em suas práticas sociais, na comunicação, interação ou mesmo na resolução de conflitos.

Com essa expectativa, o professor deve insistir na constituição de vínculo com a criança, mesmo sabendo das peculiaridades do autismo, e, a partir disso, procurar envolvê-la nas outras relações. Para Vigotski (2000), a personalidade do sujeito é o conjunto das suas relações sociais, nas quais, desde o nascimento, a criança está envolvida. É como parte integrante dessas relações sociais que a criança com e sem deficiência incorpora significações culturais e se humaniza. Portanto, quanto mais a criança com autismo se relacionar e constituir vínculo e afeto, mais ela se desenvolverá e aprenderá a se relacionar com o outro.

Compreendemos que o brincar é uma prática cultural que necessita de troca de experiências entre pares ou com adultos para ser realizado, pois

deve ser aprendido. Para a criança com autismo, o brincar muitas vezes acontece de forma peculiar e individual. Portanto, os adultos devem ensiná-la a brincar e, principalmente, orientá-la para que, na dimensão corporal e expressiva, compartilhem brincadeiras com outras crianças para que ambas se desenvolvam.

Nessa direção, Buss-Simão (2012) observa que, na dimensão corporal, no momento de distância íntima e pessoal entre as crianças, revela-se um envolvimento sensorial, emocional e a centralidade e potencialidade do toque. Assim, quando Gabriel se deslocou em direção ao amigo, ele não desempenhou apenas ações motrizes, mas expressiu emoções e manifestou significados, tanto para ele mesmo, como para Tiago, apontando a centralidade do envolvimento sensorial e afetivo como uma particularidade do toque e do cuidado com o outro.

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

No sentido de avançar também na interação e aproximação das crianças com deficiência/autismo com as outras crianças, podemos destacar que os professores brinquedistas procuravam organizar as intervenções sempre na direção de potencializar a constituição de vínculos e reduzir a distância física e social entre elas.

Considerações finais

As contribuições do referencial teórico-metodológico, pautadas nos estudos relacionados com a abordagem de Vigotski e colaboradores, colocam-nos um desafio para o estudo de crianças com autismo, porque se trata de sujeitos com características peculiares, que se distanciam ou que evitam o contato com o outro. A própria forma de interpretar o papel constitutivo das relações de crianças com autismo com o outro e da imersão na vida cultural delas aponta possibilidades de investigação nessa área.

A dimensão corporal e expressiva foi analisada com base nos estudos de Buss-Simão (2009, 2012) e de Hall (2005), considerando a relação da criança com autismo quanto à distância pessoal em que se coloca com referência à

outra criança em situação de brincadeiras, nos diferentes espaços-tempos de intervenção.

Assim, para os fins deste estudo, importava-nos compreender os aspectos relacionais da criança com autismo com outras crianças em uma brinquedoteca universitária, procurando responder se ela se aproxima de outro colega por iniciativa própria para brincar e se os colegas sem deficiência também a procuram para brincar.

Desse modo, entendemos que, na ocupação pessoal do espaço social por um indivíduo, quanto mais próximo ele ficar do outro, no sentido afetivo-relacional, mais facilitador das relações sociais esse espaço se torna, colaborando para o enriquecimento das experiências lúdicas das crianças. Ao contrário, como observado no caso de Gabriel e de outras crianças com autismo, o distanciamento as empobrece, pela carência do grupo e da interação com o colega.

Portanto, mesmo com a dificuldade de interação de Gabriel com os pares, observada no decorrer do processo de ensino e de aprendizagem, mantendo-se mais afastado deles, constatamos algumas situações e ações que contribuíram para reduzir essa distância física e afetiva em relação aos colegas, a saber:

- a) estabelecimento de atitudes solidárias: salientamos a atitude de Maria que, por iniciativa própria, procurou Gabriel, incentivando-o a compartilhar brincadeiras. Nesse aspecto, salientamos a importância da atenção e do cuidado do mediador para agir com as crianças no sentido de viabilizar a socialização entre elas. Observamos que algumas crianças parecem trazer uma disponibilidade maior para acolher o outro e estabelecer com ele uma relação de amizade. Essa ação possibilita uma dinâmica dialógica potencializadora de processos psíquicos emergentes nas crianças com e sem deficiência, sinalizando para um desenvolvimento compartilhado em que as diferenças servem de impulso. Nesse jogo, o desenvolvimento de cada um pressupõe o desenvolvimento do outro.
- b) criação de condições para a emergência de amizades: constatamos, no decorrer do processo de ensino e de aprendizagem, a aproximação de Gabriel com Tiago para compartilhar brincadeiras. Isso revela avanços no comportamento de Gabriel, que passa de uma postura inicial, indicando preferência em brincar sozinho, para uma postura que reconhece no outro, adulto ou criança, possibilidades de compartilhar brincadeiras.

Em sua atitude, deixou transparecer que as relações de amizade ocorrem com as crianças que partilham dos mesmos interesses, procurando a igualdade e reciprocidade na relação e, ainda, indica a centralidade do envolvimento sensorial e afetivo como uma particularidade do toque e do cuidado com o outro.

Por outro lado, cabe-nos demarcar que, ao desconsiderarmos, como educadores, as necessidades da criança e os incentivos que são eficazes para atendê-las, serão excessivamente reduzidas as possibilidades de diluição das fronteiras corporais e expressivas que as separam dos outros, especialmente dos colegas. O avanço na confiança e disponibilidade para a criança com autismo interagir com os outros está ligado a uma prática educativa que incentive permanentemente essas relações.

Em frente a essas constatações do estudo realizado, conforme Vigotski (2008), podemos inferir que a brincadeira atua como uma mola propulsora no que se refere à interação das crianças com e sem deficiência/autismo no mesmo espaço-tempo de interação.

Além disso, o estudo é revelador de que incluir, nas ações pedagógicas, a interação entre crianças com e sem deficiência/autismo, exige recuperar valores e conhecimentos que envolvem o corpo e suas expressões, o movimento, o gesto, o afeto, as emoções, a ludicidade e o encantamento, como também valores e conhecimentos capazes de lidar com as diferenças. Por isso, é preciso motivar as crianças a aprender pelo campo da significação, valorizando as contribuições que elas podem dar a partir de suas vivências.

Dessa forma, compreendemos que a dimensão corporal é importante faceta do sujeito como um todo e deve ser integrada aos dinâmicos processos de ensino e de aprendizado. O corpo possui significado próprio e é a referência que se tem do indivíduo, portanto, por meio de gesticulações, olhares, atitudes, semblantes e expressões corporais, ele é capaz de representar sentimentos e contar muito de uma cultura.

Enfim, é preciso ter claro que existem caminhos a serem trilhados no trabalho educativo envolvendo crianças com e sem deficiência/autismo, pois cada criança é única e esses caminhos se fazem no próprio caminhar.

Referências

- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Tradução de Leonel Vallandro e Gerf Bornheim. São Paulo: Abril Cultural, 1979.
- AUTISM SOCIETY OF AMERICA. Definition of autism. **The Advocate**: Newsletter of the Autism Society of America, v. 26, n. 2, p. 105-123, Silver Springs, MD: Author, 2000.
- BUSS-SIMÃO, Márcia. A dimensão corporal: implicações no cotidiano da educação da pequena infância. **Magis**, Revista Internacional de Investigación en Educación, v. 2, n. 3, p. 129-140, 2009.
- BUSS-SIMÃO, Márcia. **Relações sociais em um contexto de educação infantil**: um olhar sobre a dimensão corporal na perspectiva de crianças pequenas. 2012. 312 f. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2012.
- CHICON, José Francisco *et al.* Educação física e inclusão: a mediação pedagógica do professor na brinquedoteca. **Movimento**, Revista da Escola de Educação Física da UFRGS, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 279-292, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/56302>. Acesso em: 15 fev. 2019.
- CHICON, José Francisco *et al.* Brincando e aprendendo: aspectos relacionais da criança com autismo. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, v. 41, n. 2, p. 169-175, abr./jun. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2018.01.017>. Acesso em: 10 jun. 2019.
- CHIOTE, Fernanda de Araújo Binatti. **A mediação pedagógica no desenvolvimento do brincar da criança com autismo na educação infantil**. 2011. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.
- GARCIA, Agnaldo. A amizade no desenvolvimento da criança. *In*: QUEIROZ, Sávio Silveira de; ORTEGA, Antônio Carlos; ENUMO, Sonia Regina Fiorin (org.). **Desenvolvimento e aprendizagem humana**: temas contemporâneos. Vitória, ES: Edufes, 2005, p. 123-140.
- GIL, Juana Maria Sancho. Inovação e investigação educativa: aproximação a uma relação incerta. *In*: TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva; MOLINA NETO, Vicente (org.). **A pesquisa qualitativa na educação física**: alternativas metodológicas. Porto Alegre: UFRGS/Sulina, 1999, p. 29-43.
- GÓES, Maria Cecília Rafael de. A Abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Caderno Cedex**, Campinas, v. 20, n. 50, p. 9-25, 2000.
- HALL, Edward Twitchell. **A dimensão oculta**. Tradução de Sônia Coutinho. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2005.
- HOHMANN, Mary; WEIKART, David. Iniciativa e relações interpessoais. *In*: HOHMANN, M.; WEIKART, D. **Educar a criança**. Tradução Luís Miguel Neto e Helena Agueda Marujo. 6. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2011, p. 571-624.

- KOHAN, Walter Omar. **Infância, estrangeiridade e ignorância**: ensaios da filosofia da educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- KUNZ, Elenor (org.). **Brincar e se movimentar**: tempos e espaços de vida da criança. Ijuí, RS: Inijuí, 2015.
- LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. *In*: LEONTIEV, Alexei Nikolaevich; VIGOTSKI, Lev Semionovich; LURIA, Alexander Romanovich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2001, p. 119-140.
- OLIVEIRA, Ivone Martins de; GEBARA, Ademir. Interação, afeto e construção de sentidos entre crianças na brinquedoteca. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 1, p. 373-387, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000100012>. Acesso em: 12 ago. 2020.
- OLIVEIRA, Ivone Martins de; PADILHA, Ana 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, maio 2016. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/2871>. Acesso em: 15 set. 2020.
- OLIVEIRA, Ivone Martins de; VICTOR, Sônia Lopes; CHICON, José Francisco. Montando um quebra-cabeça: a criança com autismo, o brinquedo e o outro. **Revista COCAR**, Belém, v. 10, n. 20, p. 73-96, ago./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/965>. Acesso em: 10 set. 2020.
- ORRÚ, Silvia Ester. **Autismo, linguagem e educação**: interação social no cotidiano escolar. São Paulo: Wak, 2007.
- PINTO, Gláucia Uliana. **O brincar na infância**: um estudo em instituição especial para deficientes mentais. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2004.
- ROCHA, Maria Silva Pinto de Moura Librandi da. **Não brinco mais**: a (des)construção do brincar no cotidiano educacional. Porto Alegre: Unijuí, 2005.
- RODRIGUES, David Antônio. A aprendizagem individualizada num grupo de multideficientes. *In*: RODRIGUES, David Antônio (org.). **Métodos e estratégias em educação especial**: antologia de textos. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, 1991, p. 75-83.
- RORTY, Richard. **Contingência, ironia e solidariedade**. Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins, 2007.
- SALLES, Flaviane Lopes Siqueira; CHICON, José Francisco. **A mediação pedagógica do professor no brincar da criança com autismo**. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia, 2020. (Série Desenvolvimento Humano e Práticas Inclusivas).
- SANTOS, Santa Marli Pires dos (org.). **Brinquedoteca**: a criança, o adulto e o lúdico. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

- SIQUEIRA, Mônica Frigini; CHICON, José Francisco. **Educação física, autismo e inclusão**: ressignificando a prática pedagógica. 2. ed. Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2016.
- SIQUEIRA, Isabelle Borges; WIGGERS, Ingrid Dittrinch; SOUZA, Valéria Pereira de. O brincar na escola: a relação entre o lúdico e a mídia no universo infantil. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 34, n. 2, p. 313-326. abr./jun. 2012.
- SOUZA, Flávia Faissal; SILVA, Daniele Nunes Henrique. O corpo que brinca: recursos simbólicos na brincadeira de crianças surdas. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 15, n. 4, p. 705-712, out./dez. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722010000400006. Acesso em: 13 jul. 2020.
- VYGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras escogidas V: fundamentos de defectologia**. Tradução de Maria del Carmen Ponce Fernandez. Madrid: Visor, 1997.
- VYGOTSKI, Lev Semionovich. **O desenvolvimento psicológico na infância**. Tradução de Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- VYGOTSKI, Lev Semionovich. Manuscrito de 1929. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 71, p. 21-44, 2000.
- VYGOTSKI, Lev Semionovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silvera Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- VYGOTSKI, Lev Semionovich. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, Rio de Janeiro, n. 8, p. 23-36, jun. 2008. (Tradução de Zóia Prestes).
- VYGOTSKI, Lev Semionovich. **Psicologia pedagógica**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: WMF/Martins Fontes, 2010.
- ZANON, Regina Basso. **Déficit na iniciativa de atenção compartilhada como principal preditor de comprometimento social no transtorno do espectro autista**. 2012. 105 f. (Mestrado em Psicologia) — Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

Afetividade e manifestações de descontentamento na brincadeira da criança com autismo

Emilene Gomes Monteiro¹

Ivone Martins de Oliveira²

José Francisco Chicon³

Considerações iniciais

Ainda há desconhecimentos sobre a afetividade que perpassa a relação entre a criança com autismo e os outros no espaço escolar. Alguns profissionais consideram que ela não manifesta emoções ou sentimentos, outros têm dificuldade de compreender suas crises de descontrole emocional, não sabendo como agir nessas ocasiões.

Aliado a esse desconhecimento, observamos um número ainda reduzido de trabalhos científicos que abordam aspectos referentes à afetividade de crianças com autismo. Entre eles, destacamos Campos (2008), Fiore-Correia e Lampreia (2012) e Araújo (2019). Por outro lado, estudos têm apontado que a atividade lúdica tem um grande potencial para o desenvolvimento infantil,

-
1. Professora de música. Psicóloga clínica na Unidade de Saúde da Prefeitura Municipal de Vila Velha, ES. Mestra em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).
 2. Professora Doutora do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).
 3. Professor Doutor do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

em especial para crianças com deficiência (SALLES; CHICON, 2020; ARAÚJO; CHICON, 2020; CHIOTE, 2015; BAGAROLLO, 2005).

Nesse contexto, este texto teve como objetivo analisar aspectos da afetividade da criança com autismo durante atividades lúdicas em uma brinquedoteca. Destaca mais especificamente manifestações de descontentamento dessa criança em diferentes situações vivenciadas em uma brinquedoteca universitária e dá ênfase à atuação dos brinquedistas de maneira a permitir um maior autodomínio de suas emoções e o estabelecimento de relações mais amistosas e solidárias com os colegas.

Desenvolvimento infantil, deficiência e afetividade

Neste estudo, tomamos como referência pesquisas de Vigotski (1997, 2011, 2018, 2011), para quem o desenvolvimento infantil ocorre mediado pela cultura. Ao conviver com semelhantes, em uma determinada cultura, a criança realiza intercâmbios de informações, propiciando o compartilhamento de vivências, conhecimentos e modos de ser e de sentir. O outro se apresenta consideravelmente significativo para a criança, mediando sua relação com o meio físico e social. Dessa forma, o curso do desenvolvimento orienta-se de um processo interpessoal para um processo intrapessoal (VIGOTSKI, 2010), ou seja, a criança internaliza crenças, valores, modos de pensar e de sentir típicos de seu meio social.

Para o autor, as relações que a criança estabelece com o outro, com o meio físico e social e consigo mesma são mediadas pela linguagem. A relação com o outro e a linguagem cria as condições necessárias ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores, do controle da própria conduta por parte do sujeito. Vigotski atribui à atividade simbólica uma função organizadora específica no transcorrer do desenvolvimento, produzindo formas fundamentalmente novas de comportamento. Por meio da linguagem, inserido no processo histórico, o homem adquire um conjunto de riquezas produzidas coletivamente, entre elas, a própria consciência.

Ao se referir às crianças com deficiência, Vygotski (1997) salienta que devemos olhá-las, assim como para o seu desenvolvimento, apoiando-nos nas mesmas leis que norteiam o desenvolvimento das demais crianças — princípios extensivos às crianças com autismo, as quais requerem a mediação do

outro no processo de inserção no mundo da cultura, para que seu desenvolvimento cultural se consolide. Para o autor, o desenvolvimento de todas as crianças

[...] implica a rejeição do ponto de vista comumente aceito de que o desenvolvimento cognitivo é o resultado de uma acumulação gradual de mudanças isoladas. [...] o desenvolvimento da criança é um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, embricamento de fatores externos e internos e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra (VIGOTSKI, 2008, p. 96-97).

Dessa forma, de modo semelhante às demais crianças, o desenvolvimento da criança com deficiência também será perpassado por um processo dialético complexo e seu percurso está sujeito a avanços e aparentes retrocessos em diferentes funções, que podem se desenvolver de forma desigual. Porém, para o desenvolvimento do máximo de suas potencialidades, a criança com deficiência pode necessitar de um investimento maior na prática educativa, de maneira a permitir a organização de caminhos alternativos necessários ao seu desenvolvimento.

Ao focar a criança com autismo, entendemos que a prática educativa também necessita considerar suas especificidades, buscando formas alternativas de lhe propiciar condições favoráveis ao seu desenvolvimento. Um aspecto a ser considerado com atenção diz respeito às relações estabelecidas com essa criança e por ela. De modo geral, crianças com diagnóstico de autismo demonstram peculiaridades na interação e nos modos de comunicação, o que, muitas vezes, produz estranhamento por parte de outras pessoas e certa dificuldade de compreendê-las e interagir com elas. O domínio afetivo-emocional dessa criança, frequentemente, é afetado pelas incompreensões decorrentes dessas peculiaridades.

Os estudos de Vigotski levam à compreensão de que, como outras esferas do desenvolvimento infantil, a afetividade também se constitui atravessada por componentes culturais e por componentes de base orgânica que se alteram sob a ação do meio social.

Tendo em vista as contribuições de Pino (1998) para a abordagem dos fenômenos afetivos em uma perspectiva social e histórica, neste trabalho, recorreremos também a esse autor para ampliar essa discussão que foi esboçada, mas não consistentemente tratada por Vigotski.

Para Pino (1998), os fenômenos afetivos se configuram como experiências subjetivas que indicam os modos como cada um é tocado pelos acontecimentos vivenciais, ou seja, apontam os sentidos que tal evento tem para o sujeito. Os fenômenos afetivos tratam de “[...] experiências subjetivas que traduzem a maneira como cada sujeito é afetado pelos acontecimentos da vida ou, melhor, pelo sentido que tais acontecimentos têm para ele” (PINO, 1998, p. 128).

Ao se referenciar à relação da criança com o meio, Vigotski (2018, p. 77) aponta o conceito de vivência, que tem relação com a forma como a criança “[...] toma consciência, atribui sentido e se relaciona afetivamente com um determinado acontecimento”.

Segundo Vigotski (2018), as pessoas vivem os acontecimentos da vida de modo diferenciado, ou seja, são afetadas por formas distintas por um mesmo acontecimento. O conceito de vivência evidencia, assim, a forma como as pessoas experimentam os dramas humanos.

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

As vivências orientam nossa relação com o meio físico e social desde o nascimento e vão se tornando mais complexas com o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e da própria consciência. Desse modo, compreendemos que a vivência de uma situação qualquer, de um elemento qualquer do ambiente define como será a repercussão dessa situação ou meio sobre a criança. A vivência da criança, de acordo com Vigotski (2018), manifesta como ela toma consciência de seu meio, atribui sentido e se re-

laciona afetivamente com determinado acontecimento que é significativo à sua existência.

Enfocando o contexto relacional, Pino (1998, p. 131) compreende o afetivo como uma especificidade, ou um modo de existir das relações humanas, que se expressa no conteúdo vivencial dessas relações:

Assim sendo, parece mais adequado entender o afetivo como uma qualidade das relações humanas e das experiências que elas evocam, preferindo a forma adjetivada à forma substantiada do termo. São as relações sociais, com efeito, as que marcam a vida humana, conferindo ao conjunto da realidade que forma seu contexto (coisas, lugares, situações etc.) um sentido afetivo.

Em sua análise acerca da afetividade, Pino (1998) ressalta que, em meio a esses acontecimentos que afetam o indivíduo, possuem maior relevância as ações e reações dos outros em relação a ele. Desse modo, o olhar e o sentimento do outro sobre o sujeito têm considerável efeito sobre ele; suas ações e reações se configuram notavelmente afetadas pelas atitudes dos que lhe são significativos.

Assim, embasados nos estudos de Vigotski e Pino, entendemos que a presença do outro incentiva a criança a agir e se colocar conforme o contexto onde está inserida. Suas ações e a iminência delas podem ser encorajadas na relação entre ambos, fortalecendo sua confiança em si mesma e no outro, produzindo avanços em seu desenvolvimento. Nesse contexto, os vínculos afetivos estabelecidos podem ocasionar vivências potencializadoras em várias esferas do desenvolvimento da criança com autismo.

Dessa forma, o meio social e cultural interfere nas relações interpessoais, contribuindo na delimitação do eu e na compreensão do outro e de sua importância para o eu. Por meio da relação com o outro, a criança se percebe como alguém que existe e que ocupa um lugar no contexto em que vive, permeado pela afetividade, pelos vínculos afetivos.

O percurso do estudo

Nesta investigação, foi realizado um estudo de caso da afetividade da criança com autismo na relação com outras crianças e adultos, em situações de brincadeiras em uma brinquedoteca universitária.

A brinquedoteca consiste em um espaço voltado à ludicidade e à brincadeira, possibilitando a criatividade e liberdade de expressão em diferenciadas esferas. Nesse ambiente, ocorre incentivo à imaginação, aos pensamentos que possibilitam compreensões acerca das situações vivenciadas, aos movimentos livres das ideias, corporais ou da produção de autonomia dos sujeitos ali envolvidos.

Para recolher o material empírico concernente ao estudo, foi utilizada a observação participante. A pesquisadora inseriu-se nas atividades do projeto de extensão “Brinquedoteca: aprender brincando”, desenvolvido em uma brinquedoteca universitária, que tinha, entre seus objetivos, expandir serviços de Educação Física à comunidade externa e interna da Ufes, por meio do atendimento educacional, esporte e lazer voltados para as crianças com e sem deficiência/autismo no mesmo espaço-tempo de interação.

Nesse projeto, a pesquisadora atuou inserindo-se nas atividades lúdicas já delineadas pelos gestores dessas atividades e auxiliando, sobretudo, crianças com autismo na realização das brincadeiras propostas pelos gestores ou desenvolvidas por iniciativa das próprias crianças. Buscou contribuir, de modo global, com as demandas presentes, visando colaborar com todos que atuavam naquele ambiente, sempre que necessitassem.

A participação da pesquisadora estendia-se também aos momentos de avaliação e planejamento das intervenções lúdicas e de estudo. Essas atividades eram realizadas de modo coletivo nas reuniões do grupo composto por estudantes, bolsistas, professores colaboradores e professores coordenadores do projeto de extensão. Assim, ações do grupo junto às crianças ocorriam de maneira planejada, intencional e sistematizada.

Nesses momentos, a pesquisadora contribuía com suas percepções e considerações referentes à criança acompanhada, como também às outras crianças, reportando-se ao ambiente como um todo. Colaborava também com considerações, apontamentos e/ou orientações aos brinquedistas, alunos do

Curso de Educação Física que se inseriam naquele ambiente como um dos quesitos de sua formação como professores e educadores.

As observações não seguiram um roteiro rigidamente definido, mas algumas questões mais gerais foram foco de atenção: a relação da criança com outras crianças, com os adultos e com os brinquedos; a participação nas atividades coletivas; os interesses no que diz respeito à brincadeira; os comentários e manifestações afetivas da criança que pudessem auxiliar na compreensão da afetividade que perpassa a relação com os outros. Os registros das observações ocorreram por meio de anotações em diário de campo e fotografias.

O registro das observações logo após as atividades lúdicas na brinquedoteca permitia uma retomada do que foi vivido e também fornecia elementos para o planejamento de algumas ações que visavam, por um lado, à maior inserção da criança nas atividades lúdicas planejadas para as atividades dirigidas e livres e, por outro lado, propiciavam maior conhecimento do fenômeno investigado, potencializando a observação participante que compôs a metodologia desta pesquisa. O período dos registros consultados para este estudo está compreendido entre 08-03-2018 e 24-10-2019.

O grupo de participantes atendidos na brinquedoteca foi de cerca de 15 crianças, de ambos os sexos, da Educação Infantil: dez das turmas regulares de cinco anos de um Centro de Educação Infantil (CEI) e cinco crianças com deficiência (autismo e Síndrome de Down), oriundas do Centro de Atenção Psicossocial Infanto-Juvenil de Vitória (Capsi - Vitória), Associação dos Amigos dos Autistas do Espírito Santo (Amaes - ES) e comunidade em geral. Os encontros para atendimento foram realizados uma vez por semana, às quintas-feiras, das 14h às 15h. Após esse momento, das 15h às 17h, o encontro era destinado a avaliação, planejamento e estudo.

Durante o período pesquisado, ocorreram atividades dirigidas e livres. As atividades dirigidas se davam com base em ações conduzidas geralmente por dois estudantes brinquedistas, os quais planejavam e desenvolviam as atividades do dia, supervisionados pelos bolsistas e pelo professor coordenador do projeto. As atividades livres consistiam em um momento da sessão lúdica em que as crianças, por interesse próprio, faziam escolhas por um dos cantinhos temáticos organizados na brinquedoteca (casinha de bonecas, fantasia, carrinhos, música e outros) e iniciavam suas brincadeiras,

sempre acompanhadas e incentivadas, na sequência, por alguns professores brinquedistas em sua ação lúdica.

Considerando que, conforme Pino (1998), os fenômenos afetivos se referem a manifestações de afeto que a criança apresenta em frente a situações que a tocam de diferentes maneiras, para a identificação das situações que a afetavam, foram lidos todos os relatórios das intervenções educativas voltadas à criança-foco deste estudo.

Foram identificados, nesse material, registros de vários episódios descritos que têm relação com este estudo. Consideramos episódio um recorte de um acontecimento situado no espaço-tempo, entendido como significativo para a abordagem do objeto de estudo deste trabalho.

No transcorrer da análise, foram identificados alguns elementos comuns entre os episódios, no que se refere aos tipos e motivos das manifestações afetivas da criança. Assim, os episódios foram agrupados em dois grandes eixos: manifestações de descontentamento e manifestações de contentamento. Em cada um desses eixos, foram destacados alguns motivos que perpassavam essas manifestações afetivas. Para este trabalho, vamos focar as manifestações de descontentamento da criança com autismo.

Assim, na análise de fragmentos de situações observadas no transcorrer deste estudo, buscamos compreender alguns motivos que subjazem às ações, às manifestações expressivas e às falas da criança com autismo, priorizando episódios em que situações vivenciadas por ela lhe causam incômodo ou mal-estar.

A criança em foco neste estudo é Otávio⁴, um menino que, no período da pesquisa, tinha entre cinco e seis anos de idade. Otávio apresentava manifestações afetivas de aparente contentamento ao chegar à brinquedoteca, como sorrisos, pulos, pequenas corridas e palmas e, em alguns momentos, interação imediata com os brinquedistas. Nem sempre participava das atividades dirigidas, preferindo brincar sozinho. Seus brinquedos preferidos eram aviões, carrinhos, instrumentos musicais, patinetes, uma cadeira de rodas presente na brinquedoteca e bicicleta. No início da pesquisa, quase não se co-

4. Todos os nomes referidos neste estudo são fictícios.

municava, mas, ao final, já o fazia claramente, construindo pequenas frases que possibilitavam o entendimento do que desejava expressar.

Otávio frequentemente mostrava certo descontentamento em situações em que tinha que compartilhar brinquedos com os colegas, quando era contrariado. Em frente a essas ocorrências, grande parte das vezes Otávio se apresentava irritado, demonstrando desconforto e insatisfação: postura corporal retesada; rosto enrubescido; expressões faciais que aludem à irritação; agitação motora; choro, acompanhado, muitas vezes, por gritos; e, em alguns momentos, palavras soltas indicando o que queria naquele momento. A partir da prática educativa desenvolvida pelos brinquedistas no transcorrer de dois anos, constatamos que a criança já conseguia apresentar certa tolerância a situações de descontentamento. Contudo, em dados momentos, manifestava ainda indicativos de involuções no que tange a esse processo.

Otávio era acompanhado de maneira mais sistemática pela brinquedista Helena, estudante de pós-graduação, musicista e psicóloga. Helena atuou com a criança na brinquedoteca por um período de dois anos. Procurava incentivá-la a participar das atividades dirigidas, a interagir e a brincar com os colegas; propunha ações para potencializar a brincadeira da criança, mediava as relações estabelecidas entre Otávio e as demais crianças.

Assim, nas próximas páginas, descreveremos e analisaremos aspectos do desenvolvimento afetivo de uma criança com autismo, enfocando situações que lhe causavam descontentamento: o compartilhamento de brinquedos com outras crianças, como também às vezes com adultos; o não atendimento a seus desejos rapidamente; o não domínio e/ou controle da circunstância vivenciada. Ela também não gostava de ser abordada abruptamente.

Compartilhar brinquedos com outras crianças e/ou adultos

Neste eixo se situam episódios que descrevem ações de Otávio diante de situações em que vivenciou o compartilhamento de brinquedos e/ou objetos com adultos e outras crianças. Constam situações em que as manifestações afetivas do menino parecem oscilar entre estados de bem-estar e mal-estar ao dividir ou ser solicitado a dividir brinquedos e/ou materiais lúdicos com os outros.

Nos momentos em que manifestava descontentamento referente a compartilhar brinquedos, Otávio se apresentava contrariado, com reações afetivas que remetem à raiva, como postura corporal tensa, pele do rosto enrubescida, respiração ofegante, gritos, agitação motora, gestos embrutecidos com menção de bater no outro, empurrar, puxar cabelos e morder. Nessas situações, costumava reter o brinquedo, segurando-o firmemente. Agarrava-se a ele, não deixando que ninguém o retirasse dele.

O episódio apresentado a seguir ilustra uma situação típica de recusa a compartilhar os brinquedos com os colegas:

Otávio brincava tranquilamente com uns brinquedos, sentado ao meu lado, quando, de repente, Renato correu em nossa direção e, mais especificamente, se lançou sobre Otávio e tomou seu brinquedo. Otávio reage com gritos, choros e resistência para não entregar o objeto. Rapidamente interviemos, eu e o brinquedista Patrick, e conseguimos conter os dois pequenos e afastá-los. Em seguida, tentei acalmar Otávio, mas percebi que ele já não estava mais tranquilo como antes. Começou a gritar comigo querendo os tais brinquedos e eu o convidei a me ajudar a procurá-los. Ele segurou minha mão e começamos a buscá-los nas prateleiras onde eles estavam. Lentamente parecia se acalmar. Todavia, percebi que parecia reproduzir a ação vivenciada, pois me tomava os brinquedos abruptamente, quando eu os apresentava a ele (Diário de campo, 03-05-2018).

Nesse episódio, Otávio estava sentado brincando e Renato se aproximou, pegando seu brinquedo. Otávio reagiu tentando retirar o brinquedo das mãos do colega. Alguns brinquedistas interferiram, separando as duas crianças.

Segundo Martins e Góes (2013, p. 26), o processo de brincar da criança sem deficiência acontece, de modo geral, junto com seus pares e, também, com os adultos. Nesse contexto, a criança rapidamente se habilita a compartilhar atividades e agir com objetos e/ou brinquedos ludicamente. Por outro lado, esse processo não costuma ocorrer da mesma forma e no mesmo ritmo com a criança com autismo, podendo se configurar longo e com muitos desafios no que tange à interação com adultos e outras crianças.

Para além dos desafios, os adultos podem não compreender ainda a importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil e, a partir disso, não viabilizar condições para o incremento dessa brincadeira. Martins e Góes (2013) ressaltam que, de maneira semelhante a todo processo humano, o desenvolvimento do brincar depende das interações e das mediações realizadas por adultos e outras crianças. Nessas relações, frequentemente os adultos e as demais crianças vão atribuindo sentido às ações e manifestações afetivas da criança com autismo, possibilitando-lhe, paulatinamente, compreender e significar suas próprias manifestações no universo social.

Observamos que, diante dessas manifestações de intensa irritação da criança, de modo geral, os brinquedistas tinham como principal procedimento acolhê-la e conversar com ela:

Renato veio novamente na direção de Otávio, lançou seu corpo sobre ele e tomou o carrinho com o qual ele brincava. Otávio resistiu e gritou movimentando seus braços e pernas, como se quisesse, além de proteger-se, também atacar. Eu e o professor João afastamos os pequenos, e fizemos a contenção possível deles. Otávio chorava muito e, diante disso, conversei longamente com ele, explicando que não precisava reagir daquela forma e apontando outras possibilidades de ação. Após essa conversa, Otávio quis, insistentemente, pedir desculpas para Renato, que já tinha se afastado. Distante do colega, Otávio dizia, repetidamente, em meio ao choro: “Tadinho, deixa ele brincar também! Desculpa amigo, desculpa amigo! Desculpa Renato!”. Entreviemos, solicitando a Renato que viesse até Otávio, que foi se acalmando e conseguiu pedir desculpas para ele (Diário de campo, 03-05-2018).

Nesse episódio, novamente Renato tenta tomar o carrinho de Otávio, que se debate, grita e resiste às investidas do colega. Imediatamente, a brinquedista Helena, auxiliada pelo professor João, promove o afastamento das crianças e a contenção de seus movimentos, pois, mesmo afastadas, elas se debatiam. Nesse momento, Otávio chorava muito. Helena conversou por consideráveis minutos com ele, explicando-lhe que não era necessária a reação presente naquela situação e que existiam outros modos possíveis para resolvê-la. Após

esse evento, já mais calmo, Otávio insistiu em pedir desculpas a Renato. Os brinquedistas chamaram Renato e, ao vê-lo, Otávio pediu-lhe desculpas.

Observamos que a ação mediadora de Helena permitiu alterações no estado emocional da criança. Rocha (2005) explica que, no âmbito educacional, a mediação pedagógica se destaca por duas características específicas, a intencionalidade e a sistematicidade, as quais estão orientadas para a apropriação de conhecimentos e desenvolvimento dos alunos. Assim, a mediação pedagógica constitui-se em um modo de organizar a prática educativa, caracterizada pela sistematicidade e intencionalidade, de maneira a potencializar as ações de ensino, de aprendizagem e de desenvolvimento de uma determinada função ou operação psicológica.

No caso relatado, a mediação realizada orientou-se de forma a relembrar à criança os modos mais apropriados de se relacionar com o outro e de agir diante da situação vivida, requeridos em nossa cultura, o que também aconteceu, semelhantemente, em outros momentos. Salientou-se que sua ação poderia ser diferente, promovendo-lhe aprendizado e reflexões, o que a instigou a ansiar por pedir desculpas ao colega. Desse modo, foram viabilizadas condições para a compreensão, por parte da criança, da situação vivenciada e de sua ação, que poderia acontecer dentro do que se esperava culturalmente em nosso contexto histórico e cultural e, assim, solucionar a dificuldade manifestada naquela situação.

A prática educativa desenvolvida com a criança indica que a mediação é mais promissora quando há a presença atenciosa, paciente e orientadora do adulto, possibilitando-lhe sentir-se acolhida, compreendida e apoiada para, assim, vivenciar o aprendizado que lhe é proposto. A conversa com a criança se deu em um tom de voz mais baixo, de modo tranquilo e acolhedor. A brinquedista fez tentativas de acalmá-la, enquanto lhe explicava o contexto vivenciado e a ação desejável e mais adequada para ela naquele momento.

Após algumas explicações, a brinquedista Helena convidou Otávio a vivenciar novas brincadeiras, com outros brinquedos. Otávio manifestava resistência aos convites de Helena, mas ela se mantinha perseverante em suas tentativas de conquistar a confiança dele e assim envolvê-lo nas brincadeiras. Desse modo, paulatinamente, o menino foi se tranquilizando e retomando o movimento de brincar.

Constatamos que, com explicações detalhadas e parcimoniosas, o menino cedia e compartilhava os brinquedos e/ou objetos com os outros — crianças e/ou adultos. Eram necessários muito tempo de conversa e tentativas de esclarecimento, por parte da brinquedista, de forma a viabilizar a compreensão pela criança acerca da importância de dividir os materiais lúdicos com os pares. Após essas extensas conversas, Otávio aparentava entender que seria possível compartilhar o brinquedo por algum momento e que, depois, poderia resgatar o domínio temporário desse objeto.

Esse modo de proceder com a criança também era utilizado em situações em que ela não queria se desvencilhar de um determinado brinquedo no final do atendimento. Reiteradas vezes foi necessário dizer a ela que, depois dos momentos de brincadeira, o brinquedo voltaria às prateleiras para ser guardado até o novo dia em que ela retornaria à brinquedoteca.

Ao que tudo indica, a mediação pedagógica, pautada por manifestações afetuosas, pontuais e perseverantes, promoveu à criança um nível maior de compreensão acerca das vivências ocorridas na brinquedoteca. As ações que Otávio realizava dentro do esperado recebiam calorosas sinalizações de aprovação, principalmente da brinquedista, com a valorização desses feitos, como elogios, sorrisos acompanhados de olhares profundos e afagos em seus cabelos, que se faziam frequentes diante dos acertos em suas ações. Pautando-se pelas orientações da proposta educativa da brinquedoteca, Helena buscou incentivar-lo constantemente a agir em concordância com o contexto sociocultural onde estavam inseridos.

Com esse movimento, foram propiciados aprendizados significativos à criança, no que tange à aceitação de situações comuns de nosso cotidiano social, histórico e cultural, como o convívio com os outros, a aparente adequação aos ambientes sociais e o compartilhamento de objetos e da atenção de pessoas. Nesse contexto, observamos também uma ampliação das possibilidades de compreensão das situações vivenciadas e de maior autodomínio das manifestações afetivas.

Tassoni (2000) destaca que, embora os fenômenos afetivos possuam uma natureza subjetiva, essa premissa não os torna independentes da ação do meio sociocultural, pois estão articulados à qualidade das relações e experiências vivenciadas pela pessoa na relação com os outros. Desse modo, entendemos que as ações e manifestações afetivas de Otávio também são

afetadas pela maneira como os brinquedistas se relacionam com elas e encaminham a prática educativa.

O meio sociocultural configurou-se nas ações dos sujeitos que ali estavam, como também se salientou nas mediações realizadas pela brinquedista e pelo professor João, em especial, na intervenção sobre a ação das crianças que se confrontaram. Nesse momento, os afetos manifestados pelas crianças, possivelmente oriundos de relação instável que vivenciavam, foram retomados pelos adultos e abordados a partir de certos padrões culturais de modos de sentir e de expressar esse sentir. Assim, Otávio foi orientado sobre possíveis ações solucionadoras em frente a acontecimentos como aquele.

Entretanto, mesmo assim, em alguns momentos, observamos que foi necessária uma postura mais firme diante das manifestações de contrariedade da criança, como ocorreu no episódio descrito a seguir:

Otávio viu o brinquedo na mão de Guilherme e demonstrou descontentamento, dizendo que aquele carrinho era dele, e que o colega não podia pegá-lo. Nesse momento, próximo aos meninos estávamos eu e a brinquedista Raíra. Falei para Otávio não cometer tal atitude, que o colega estava brincando naquele instante, e que depois ele poderia brincar também. Eu disse para ele pedir o carrinho emprestado a Guilherme, mas ele continuou por alguns segundos a dizer que queria o carrinho. Foi nesse instante que Raíra falou com Otávio de maneira mais firme e o advertiu que não deveria proceder daquela forma, que deveria pedir emprestado ao colega, pois Guilherme pegou o carinho antes dele. Então, se ele desejava o brinquedo, deveria pedi-lo emprestado. Diante da fala mais firme de Raíra, Otávio pareceu ponderar sobre a situação vivenciada. Olhou em direção a Guilherme e lhe pediu desculpas. Em seguida, pediu emprestado o carrinho (Diário de campo, 28-02-2019).

Ao ver determinado brinquedo de seu apreço nas mãos de Guilherme, Otávio pareceu insatisfeito e contrariado. Logo se manifestou, assumindo posse sobre o carrinho, não permitindo o manuseio pelo colega. Imediatamente, ao ver a situação, uma brinquedista do nosso grupo que atuava com as crianças, de pronto, realizou uma intervenção, orientando Otávio sobre não ha-

ver necessidade de agir daquela forma e esclarecendo sobre a maneira mais apropriada de solicitar um objeto ao outro, quando ele não está em seu poder. Mas, mesmo assim, o menino insistia, de maneira contundente e irritada, em obter o brinquedo para si, sem pedir ao colega. Nesse instante, a brincqedista Raíra interveio, de modo um pouco mais firme, dizendo que ele deveria pedir emprestado o carrinho para o colega. Otávio, ao ouvir a orientação mais enérgica de Raíra, pareceu ponderar sobre o acontecido, olhou para Guilherme e lhe pediu desculpas. Em seguida, pediu-lhe o carrinho emprestado, para também brincar com tal objeto.

Atuando profissionalmente com três crianças com diagnóstico de autismo, Freitas (2009) constatou que um atendimento sistematizado e diretivo, associado à construção de vínculos, como também a fundamentos teóricos psicológicos e psicopedagógicos, favorece a compreensão das crianças sobre a necessidade de compartilhar ações e objetos com os outros.

Nesse aspecto, a autora pontua que, quando se viabiliza à criança inserir-se em um ambiente, indicando-lhe quais são os objetos ali presentes, explicando-lhe suas funcionalidades e potencialidades, facilita-se a introdução da criança a todo um cenário onde pode atuar e colaborar, propiciando, desse modo, sua compreensão sobre o compartilhamento naquele contexto: “À medida que o sujeito é ‘apresentado’ ao meio e aprende que objetos têm nome, significado, função e possibilidades de uso, insere-se como agente e participante de um contexto que pode vir a ser compartilhado” (FREITAS, 2009, p. 49).

Compreendemos, com base nos apontamentos da autora, que a ação de compartilhar objetos e atividades por crianças com autismo deve ser introduzida de maneira mediada, apresentando-lhes os objetos e todo o contexto a ser compartilhado, favorecendo, assim, o seu entendimento.

Analisando os dados, verificamos que, aos poucos, Otávio apresenta avanços qualitativos no que se refere ao compartilhamento de brinquedos, conforme o episódio que segue, no qual observamos que o menino consegue dividir uma caixa de papelão com outro colega; vivenciar, com ele, uma brincadeira de faz de conta e se divertir nesse jogo.

No relato seguinte, o brincqedista Thiago estava brincando com Guilherme de um modo esfuziante. Essa brincadeira atraiu a atenção de Otávio, que se aproximou deles e também manifestou vontade de participar. O

brinquedista o convidou e ele prontamente aceitou participar desse movimento lúdico:

Otávio entrou na caixa que estava em cima do carrinho de rolimã. Thiago começou novamente a puxar o carrinho. Os meninos escolhiam o caminho que o carrinho deveria fazer, dizendo o nome e a direção dos lugares onde pretendiam chegar. Em um dado momento, Guilherme disse que queria ir para a Indonésia. Diante disso, o brinquedista imediatamente deu uma volta de 180 graus, direcionando o carrinho para um novo trajeto na brinquedoteca. Os meninos pareciam vibrar e se alegrar com cada manobra mais arrojada feita por Thiago. Após essa brincadeira, ainda dentro da caixa com Guilherme, Otávio começou a virar as tampas da caixa em direção a seu interior, como se quisesse fechá-la e dizia: “Boa noite, está de noite, vamos dormir!”. E assim o fez por vários instantes. Os pequenos pareciam se divertir muito com essas ações. Permaneceram nesta brincadeira por consideráveis minutos (Diário de campo, 24-10-2019).

Ao ver a caixa de papelão sobre o carrinho de rolimã, Otávio desejou entrar nela e demonstrou sua vontade para o brinquedista Thiago, que a conduzia. Ele viabilizou sua entrada e a brincadeira teve continuidade. Thiago iniciou novamente o movimento de empurrar a caixa e os meninos que ali estavam escolhiam o trajeto que seria percorrido pelo carrinho, dizendo o local aonde desejavam chegar. Guilherme, em um instante, disse desejar ir para a Indonésia e, assim, o brinquedista deu um meio giro com a caixa, em uma guinada ousada com o carrinho que a carregava, direcionando-se a um sentido contrário ao que estava seguindo. Os meninos pareciam se alegrar muito com as corridas e os rodopios conduzidos pelo brinquedista. Otávio, ainda dentro da caixa, virou as abas para dentro, cobrindo sua abertura. Dizendo “boa noite”, convida o colega a dormir. Apresentava indício do jogo de faz de conta naquele momento, assim como Guilherme já demonstrava fazê-lo. Por um período considerável de tempo, as crianças se mantiveram brincando desse modo.

Comprovamos que, nesses momentos de compartilhamento da brincadeira, Otávio manifestava sensação de tranquilidade e bem-estar, apa-

rentando certo contentamento. Apresentava-se com postura corporal mais relaxada, respiração tranquila, fala mais pausada e calma, com tom de voz mais baixo, movimentos mais adequados e harmoniosos à situação vivenciada. Colaborava de modo assertivo e proativo nas ações de compartilhamento do brinquedo.

Um aspecto interessante a discutir, a partir do episódio relatado, diz respeito ao papel do grupo no desenvolvimento de Otávio, ainda que nem sempre ele fizesse movimento de aproximação aos colegas.

As autoras Tsuji, Moysés e Batista (2011) realizaram um estudo intitulado “Diferentes olhares em relação a uma criança com múltiplos diagnósticos: estabilidade ou possibilidade de mudança?”. Nesse trabalho, no transcorrer de três anos, realizaram um acompanhamento de uma criança com diagnóstico de dificuldades orgânicas e com queixas de comportamentos competitivos e agressivos. Durante o período mencionado, analisaram sua participação em um projeto de intervenção em grupo, enfocando suas maneiras de interação e participação com os seus pares.

Considerando que a constituição da pessoa como humano somente se faz possível por meio do modo de vida sociocultural, as autoras pontuam que, diante da vivência grupal, o sujeito tende a se sentir incentivado, a se expressar e participar de forma mais ativa das atividades; o grupo possibilita e incentiva que seus integrantes se expressem, seja com erros, seja com acertos. O estudo identificou modalidades cooperativas de participação nas atividades que, aos poucos, no decorrer da pesquisa, se tornaram mais complexas e diversificadas, contribuindo para o desenvolvimento das crianças.

Em nossas análises, constatamos que os colegas participaram dos aprendizados de Otávio, contribuindo para sua inserção nas atividades coletivas, para a apropriação de formas de manifestar afetos e inserir-se na vida social de seu grupo de brincadeiras. Essa participação dos pares ocorreu de diferentes formas e, em alguns momentos, perpassadas por conflitos que demandavam investimento de crianças e adultos em seus encaminhamentos.

Nesse contexto, podemos dizer que as manifestações afetivas que Otávio apresentou ao longo dos atendimentos na brinquedoteca, nos momentos em que vivenciou situações de compartilhamento de brinquedos e/ou objetos com outras crianças e adultos, evidenciaram, inicialmente, grande mal-estar e descontentamento que, aos poucos, pareciam ser amenizados, à medida que

o menino aprendia a lidar com essas situações e ter um domínio maior de suas emoções. A mediação pedagógica dos adultos se mostrou fundamental de maneira a propiciar à criança com autismo novas aprendizagens no âmbito das relações com os outros e da afetividade que perpassa essas relações.

Situações em que os desejos de Otávio não eram atendidos rapidamente

Neste eixo, foram incluídos episódios que registram as ações e manifestações afetivas do menino Otávio em situações em que foi contrariado.

Observamos que o motivo que gerava contrariedade variava. A criança manifestava descontentamento quando queria um objeto ou realizar uma brincadeira e não era atendida rapidamente, quando um colega a incomodava e quando a brincadeira precisava ser interrompida porque chegou o momento de ir embora. Havia ainda poucas situações em que a manifestação de desagrado não tinha um motivo aparente. Nesses momentos, Otávio ficava irritado, impaciente, às vezes gritava e chorava. Em outras ocasiões, essa contrariedade evoluía para uma crise de choro e gritos que se estendia por um tempo maior, dificultando o diálogo com a criança.

Um exemplo de situações em que a criança manifestava desagrado com uma situação aparentemente sem motivo pode ser observada a seguir:

Otávio andava de patinete na brinquedoteca. Enquanto isso, um dos brinquedistas começou a disponibilizar fantasias para as crianças, colocando-as no chão ou em cima de caixas. Observando isso, Otávio começou a gritar, dizendo “não!”. Chorando muito, corria em direção aos brinquedistas, puxando-lhes as peças de roupa e, quando as conseguia tomar, atirava-as longe. Eu intervim pedindo-lhe que cessasse tal movimento e perguntando o motivo daquela ação. Ele me respondia, aos prantos: “Não quero! Não quero!”. Tentei acalmá-lo. O pequeno estava nervoso, chegou a enrubescer e parecia quase afônico. Tentei acalmá-lo e ele aparentou se tranquilizar por alguns minutos, mas, ao ver uma menina com roupa de bailarina, começou a gritar, olhando para ela: “Menina, não quero! Não quero essa roupa! Menina, não quero!”. Ele começou a caminhar na di-

reção dela e eu interfeiri novamente. Ele alternava minutos de cessar a ação com movimentos de tentar avançar sobre as pessoas. Em um desses instantes, avançou em um dos brinquedistas, empurrando-o e gritando: “Sai daqui! Sai! Não quero você aqui!”. Ao perceber que não conseguia de modo algum remover o rapaz do local, começou a empurrar-lhe as pernas que estavam cruzadas, pois o rapaz ainda se mantinha sentado calmamente, tentando dialogar com a criança, que parecia muito nervosa (Diário de campo, 26-09-2019).

Nesse episódio, o que destacamos de modo mais expressivo em relação a Otávio é o seu visível descontrole emocional ao visualizar as pessoas (crianças e adultos) manuseando as fantasias. Quando viu que elas as vestiam, pareceu ainda mais irritado e, quando podia pegá-las, ele as atirava longe, como se desejasse inviabilizar seu uso tanto pelos colegas como também pelos brinquedistas.

O contexto em que esse evento ocorreu se situava em um momento de descontração das pessoas que estavam presentes na brinquedoteca, quando os brinquedistas que atuavam naquele ambiente ofereciam fantasias a todos, visando a uma possível incursão lúdica. O ambiente se apresentava aparentemente tranquilo nos instantes anteriores a esse acontecimento. Por não encontrarmos nenhuma justificativa aparente para essa reação descontrolada de Otávio, tentamos obter informações com a família, mas seu pai falou que não se recordava de nenhuma situação vivida pela criança que pudesse ajudar a compreender a emoção que ela sentiu diante das fantasias.

Para Almeida (2008), no momento em que as causas de estados considerados de bem-estar e mal-estar não se restringem a causas orgânicas, mas se estendem a outras pessoas, a afetividade se dirige a outro nível, que diz respeito ao universo social, tornando mais complexa sua abordagem. Assim, pontua:

Quando os motivos que provocam os estados de bem-estar e mal-estar já não são limitados às sensibilidades íntero, próprio e extero, mas já envolvem a chamada sensibilidade ao outro, a afetividade passa para um outro patamar, já de base fortemente social – a chamada afetividade moral, na terminologia usa-

da por Wallon em 1941. Assim, a afetividade evolui para uma ordem moral e seus motivos são originados das relações indivíduo-outrem, sejam relações pessoais ou sociais (ALMEIDA, 2008, p. 348).

Nesse âmbito, considerando as vivências da criança, é possível inferir que os motivos que a levaram a agir de forma altamente afetada emocionalmente tinham relação com a forma como experienciou alguma situação semelhante anteriormente. Entram em cena, então, funções como a memória, orientando a percepção dos eventos presentes, ainda que a criança não consiga, inicialmente, explicar por que está contrariada com a situação.

Esses modos aparentemente sem explicação de crianças com autismo agir diante dos outros também foram observados nos estudos de Sanini e Bosa (2015) e Orrú (2010), que constataram e relataram reações afetivas de crianças com autismo em frente a determinadas pessoas e/ou situações que lhes são significativas. Uma compreensão maior desses motivos e dos modos apropriados e assertivos de intervir pedagogicamente, seja para antecipar e evitar situações que provoquem crises como a relatada acima, seja para agir quando a crise já está em curso, é fundamental, demandando novos estudos sobre o tema.

Diante do episódio relatado, a ação dos brinquedistas ocorreu de forma a orientar a criança, incentivando-a a lembrar o que lhe fora explicado em outras situações, contribuindo para sua decisão de agir adequadamente, tendo nossa cultura como base e, assim, atuando dentro do que se espera dela no contexto vivenciado.

Em alguns casos, as manifestações de contrariedade podem revelar um incômodo de Otávio por estar em um ambiente novo, além do não atendimento imediato de seus desejos:

As crianças atendidas na brinquedoteca estavam chegando ao teatro para uma apresentação. Enquanto o espetáculo não iniciava, algumas estavam em cima do palco, correndo de um lado para outro. Entre elas estava Otávio, que, em um dado momento, teve a ideia de “voar” do palco para o chão da plateia, e o fez por duas vezes. Não se machucou devido aos cuidados dos brinquedistas que estavam de prontidão, nas beiradas do palco, atentos, para

que nenhuma criança acidentalmente se machucasse. A professora Graziela presenciou uma dessas vezes, repreendeu o pequeno e advertiu aos brinquedistas que não permitissem mais tal ocorrência. Quando Otávio quis realizar a terceira tentativa, eles não deixaram e o pequeno veio em minha direção, como se reclamasse, e eu lhe disse que ele não poderia realizar mais tal feito. Nesse momento, ele segurou meu pulso com as duas mãos e me mordeu, olhando-me fixamente. Pouco depois, Otávio também mordeu, na lateral do rosto, um brinquedista que o distraía com brincadeiras (Diário de campo, 05-09-2018).

No episódio mencionado, Otávio manifestou a intenção de voar do palco onde aconteceriam as apresentações do teatro infantil, que constava da programação do projeto de extensão da brinquedoteca. Assim, impetuosamente, pulou por duas vezes desse local até o chão, abaixo desse espaço, onde foi amparado pelos atentos brinquedistas dispostos nesse local. Quando, pela terceira vez, ele se preparava para pular, foi impedido e sua reação foi morder o pulso da brinquedista. Logo após, também mordeu outro brinquedista que tentava distraí-lo com brincadeiras.

Esse episódio permite-nos problematizar a origem de manifestações de suposta agressividade por parte da criança. Morder os outros não era uma ação comum de Otávio quando era contrariado. No entanto, um ambiente totalmente novo para a criança — um teatro grande, com as luzes da plateia apagadas; um palco enorme; o espetáculo atrasou e a criança estava em companhia de pessoas com quem tinha pouco contato — parece ter amplificado seu mal-estar e provocado reações de contrariedade.

Estudos, como o de Reis, Pereira e Almeida (2016), assim como o de Fuziy e Marioto (2010), indicam que muitas crianças com autismo se sentem inseguras e até amedrontadas em ambientes novos, sendo necessário prepará-las para situações em que o novo ocorrerá. Ao que tudo indica, Otávio não teve um preparo adequado para esse momento novo. Mesmo assim, durante a apresentação, ele se movimentou dentro da cena com gestos diversos — como saltar, levantar os braços, pequenas corridas em círculos, entre outras ações —, em consonância com o previsto nos ensaios anteriores ao dia desse even-

to. Logo após a apresentação de seu grupo, o menino já estava mais calmo e conseguiu acompanhar a apresentação dos demais grupos, sentado na plateia.

Por outro lado, é interessante observar que, com o transcorrer do atendimento na brinquedoteca, também em relação a essas situações em que os desejos dessas crianças não eram atendidos rapidamente, Otávio, em um dado momento, consegue manifestar por palavras o que o incomoda e o que espera que aconteça, ainda que de uma forma pouco adequada para nossa cultura:

Otávio estava brincando com uma pista para carrinhos, quando se aproximou dele um menino do CEI, que parecia querer brincar junto com ele. Otávio reagiu de uma maneira inusitada. Disse: “Agora não, coleguinha, sai daqui!”, enquanto balançava as mãos para cima e para a direção contrária a dele, como se demonstrasse ao colega que queria permanecer sozinho naquele momento. Eu observei e tentei intervir, dizendo-lhe: “Poxa, deixa ele brincar com você, Otávio!”. Ele me respondeu, olhando para o outro menino: “Não, coleguinha! Agora não! Sai daqui!”. E o colega se afastou. Eu lhe perguntei: “Poxa, você não quer deixá-lo brincar com você?”. Ele respondeu: “Não, agora não!” (Diário de campo, 01-11-2018).

Nesse episódio, Otávio demonstrava aparente tranquilidade, brincando com um brinquedo de autopista, até o momento em que um menino da turma do centro de Educação Infantil se aproximou dele. Assim que percebeu tal ocorrência, Otávio reagiu de modo inesperado, dizendo que, naquele momento, não era para brincar e pediu que o colega se retirasse dali. Mesmo com a tentativa da brinquedista de mediar a relação entre as duas crianças, Otávio manteve sua decisão.

Observamos que, nesse momento, a fala da criança tem um papel importante, de maneira a expressar o que ela quer de forma mais pontual e sem o uso de ações corporais ou manifestações afetivas marcadas por estados de extremo mal-estar ou incômodo. Embora não tenha havido, por parte da brinquedista, uma problematização do porquê ele não aceitar a presença do colega — o que poderia ter enriquecido sua conquista no sentido de manifestar pela fala o que queria e sentia —, o evento revela um grande avanço por parte da criança.

Vigostki (2007) ressalta que a apropriação da linguagem permite à criança o domínio do comportamento. Afirma que a criança começa a controlar o ambiente a partir do auxílio da fala. Novas relações com o ambiente são produzidas por meio dessa apropriação, que viabiliza a origem de formas de comportamento com características humanas:

Antes de controlar o próprio comportamento, a criança começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala. Isso produz novas relações com o ambiente, além de uma nova organização do próprio comportamento. A criação dessas formas caracteristicamente humanas de comportamento produz, mais tarde, o intelecto, e constitui a base do trabalho produtivo: a forma especificamente humana do uso de instrumentos (VIGOTSKI, 2007, p. 21).

Desse modo, é possível entender que, no episódio narrado, Otávio parece compreender que pode utilizar a linguagem verbal como mais um meio de agir sobre o ambiente e as pessoas em situações em que estiver contrariado. A palavra *lhe* permite certo controle daquela situação, que era manter o colega afastado de sua brincadeira e, especificamente, do brinquedo que portava. Assim, utilizou esse recurso, mantendo o domínio do uso do objeto desejado. Ainda por meio da palavra, teve um maior domínio sobre o próprio comportamento: falou o que queria ao invés de empurrar o colega ou gritar desesperadamente. Assim, seguindo reiteradas orientações dos adultos, utilizou a palavra para manifestar o que desejava.

De forma semelhante aos eventos em que havia disputa de brinquedos pelas crianças, no caso das manifestações de contrariedade por não ter atendidos seus desejos rapidamente, os brinquedistas e os professores também procuravam intervir de maneira a possibilitar a Otávio um domínio maior de suas próprias emoções diante dessas situações, orientando-o sobre as formas mais adequadas de manifestar o que sente e de agir nesses momentos:

Algumas crianças estavam brincando com uma corda. Otávio viu, pediu a corda para um brinquedista, mas ele não compreendeu o que a criança queria. Otávio começou a manifestar indicativos de uma pequena crise. Então, eu me aproximei do pequeno e *lhe* perguntei o que queria. Ele olhou para mim, mostrou a corda, e fez menção de chorar e gritar. Eu

lhe lembrei que não precisa gritar para obter as coisas, que bastava apenas manter a calma e falar com quem pode resolver o que ele precisava ou queria, no momento. Ele pareceu me ouvir. Cessou a possível crise. Eu lhe perguntei: “O que você quer? Me fala...”. Ele me respondeu: “A corda, a corda... Pular!”. Eu lhe respondi: “Muito bem, Otávio! Agora consegui entender o que você quer! Vamos bater a corda para você pular, tá bom?” (Diário de campo, 30-08-2018).

No evento relatado, observando que a criança começava a manifestar uma reação emocional mais intensa, a brinquedista a incentiva a interagir com ela verbalmente, de forma tranquila e sem gritar, sendo bem-sucedida em sua estratégia. Otávio ouviu atentamente o que lhe foi dito e, aos poucos, foi se acalmando.

Como já foi comentado, por trás dos avanços de Otávio em relação às formas mais apropriadas de manifestar o que sentia na brinquedoteca, encontrava-se um planejado trabalho de mediação pedagógica realizado por todo o grupo que atendia às crianças e, no caso de Otávio, particularmente, da brinquedista Helena.

Essa mediação tinha como suporte a compreensão de que a criança com autismo tem possibilidades de aprender e de ter avanços significativos em seu desenvolvimento, dependendo do investimento educativo direcionado a ela (VIGOTSKI, 1997, 2011). A prática educativa realizada na brinquedoteca procurava pautar-se pela crença nas potencialidades da criança com autismo e investimento em sua zona de desenvolvimento iminente (VIGOTSKI, 2007; PRESTES, 2012). Os brinquedistas eram orientados a: incentivar recorrentemente essas crianças a interagir com as demais; participar de atividades livres e dirigidas; resolver conflitos de maneira equilibrada, utilizando-se do diálogo; participar de brincadeiras variadas e inserir-se no jogo de faz de conta.

Nesse sentido, os brinquedistas também eram orientados a: demonstrar às crianças como interagir com os outros, com os brinquedos e como brincar, segundo parâmetros de nossa cultura; brincar com elas, incentivando-as e procurando enriquecer suas brincadeiras; auxiliá-las na resolução de dificuldades e conflitos; e acompanhá-las em suas iniciativas de brincar.

Nesse processo, a proposta de trabalho incidia sobre a zona de desenvolvimento iminente das crianças, envolvendo também a dimensão afetiva. Oli-

veira (2005) postula que o auxílio oferecido à criança para trabalhar com os afetos a potencializa em seu aprendizado. Para a autora, o trabalho com a zona de desenvolvimento iminente:

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

Em alguns momentos, o convite para sair da brinquedoteca se dava como um elemento auxiliar para viabilizar o deslocamento do foco da criança do que lhe propiciava desagrado e viabilizava o resgate do estado emocional anterior ao evento conflituoso, ou mesmo lhe propondo um novo estado emocional de calma, se assim não se encontrasse antes do ocorrido.

Ao sairmos, Otávio deixou o patinete no chão, voltou-se a mim e começou a me empurrar, dizendo: “Quero ir sozinho! Quero ir sozinho!”. Eu lhe disse: “Sozinho não pode! Eu irei com você, como sempre fazemos quando passeamos aqui fora”. Ele insistiu ainda mais uma vez. Igor, ao ver tal situação, interveio: “Você não pode ir sozinho, Otávio. Só poderá passear se nós estivermos juntos com você. Nós três [acompanhado da indicação do número três, mostrando três dedos]. Eu, você e a Helena”. Otávio parou por um instante, pareceu refletir sobre o que Igor havia dito e lhe respondeu: “Nós três!”. Nesse momento, fez o número três com os dedos de sua mão esquerda, enquanto olhava suas mãos e seguidamente nos olhava. Igor lhe respondeu: “Isso aí! Nós três! Agora sim!” (Diário de campo, 26-09-2019).

Nesse episódio, quando saíam juntos da brinquedoteca a brinquedista Helena e Igor, o outro brinquedista, que também os acompanhava, presenciou uma reação inesperada de Otávio. Na saída da sala, ele começou a empurrar

Helena de volta à brinquedoteca, dizendo que desejava sair sozinho. Seu pedido não foi atendido e ele insistia, até que uma estratégia utilizada por Igor deslocou a atenção da criança para outro aspecto: a fala de que só poderiam sair os três juntos, acompanhada da indicação do número três, mostrando três dedos. O recurso auxiliar à fala de utilizar os dedos permitiu reorientar a atenção da criança e, ao mesmo tempo, auxiliá-la a orientar o próprio comportamento na direção requerida pelos brinquedistas: sair da brinquedoteca os três juntos.

A atenção aos números e à contagem tem sido observada recorrentemente em algumas crianças com autismo na brinquedoteca. Em alguns casos, a contagem também é utilizada de forma a lhes permitir uma atenção à ação realizada e um domínio maior do próprio comportamento (SALLES; CHICON, 2020).

Outra forma que parecia auxiliar Otávio a lidar com as próprias emoções era a nomeação do que ele parecia estar sentindo, como é apontado na situação a seguir, em que ele parecia nervoso, jogando um boneco que estava em suas mãos no chão.

Nesse momento, Helena se aproximou, acariciou seus cabelos, tocou seu rosto e falou: “Parece que você está nervoso, né? Quer falar o que aconteceu? O que houve, Otávio?”. Ele não disse o motivo, porém pareceu se tornar mais calmo quando possivelmente foi compreendido (Diário de campo, 22-11-2018).

No trecho citado, o auxílio dado à criança concernente a uma nomeação do seu sentir parece ter lhe possibilitado lidar com a emoção de maneira mais tranquila. Por meio do diálogo e do afago em seus cabelos, naquele momento, ela se sentiu acolhida, compreendida em suas insatisfações e encontrado um nome para o que sentia.

Tendo como base os estudos de Lev S. Vigotski e Mikhail Bakhtin, Oliveira (2001) afirma que a palavra contribui para nomear e organizar o que se sente, inserindo esse sentir em um contexto que pode ser significado conforme os padrões culturais do grupo a que o sujeito pertence. Assim, ressalta que a palavra:

[...] destaca elementos da emoção sentida, descreve sensações (descrições que são interpretações das alterações orgânicas em curso), estabelece relações

entre o sentir e formas de ação que incidem sobre o sujeito de forma a dizer sobre o sentir [...] (OLIVEIRA, 2001, p. 88).

Os diversos momentos de intervenção educativa, que se baseavam na conversa com Otávio, tentando nomear suas emoções e sentimentos, estimulando-o a falar sobre o que sentia e apontando formas de agir apropriadas diante dos colegas, repercutiam em suas ações e manifestações afetivas. Aos poucos, a própria criança começava a se utilizar da palavra para entender situações que vivenciava e expressar-se, diante dos outros, como mostra o episódio a seguir, em que Otávio observa uma criança chorando e o acolhimento da brincadeira a ela.

Otávio parecia reflexivo, olhando a outra criança que chorava. Em alguns instantes, dizia: “Ele está chorando... Não chora, coleguinha!”. E eu lhe dizia que ele estava triste, queria ir embora, mas que não precisava chorar por esse motivo. Em um dado momento, Hélio também encostou suas costas em minha perna cruzada, como se também buscasse apoio. Eu o acariciei, com Otávio no colo, e lhe disse que nós estávamos ali com ele. Ele parecia se acalmar por alguns instantes e nos olhava fixamente, como se fosse nos dizer algo, mas logo retomava o choro. Otávio também começou a passar a mão nos cabelos de Hélio, dizendo que não precisava chorar. “Nós estamos aqui com você, coleguinha!”. Hélio parava de chorar por alguns minutos e logo reiniciava. Otávio me olhava nos olhos e dizia: “Ele tá chorando! Ele tá triste! Mas, não precisa chorar! A mãe dele já vem! Ele já vai para casa!”. Eu lhe respondi: “Sim, não precisa chorar. Aqui está tudo bem. Nós estamos com ele, né?” (Diário de campo, 26-09-2019).

Na situação descrita, Otávio, ao ver o colega Hélio que chorava, pareceu reflexivo e desejoso de compreender a causa de seu choro. Ao perceber que o colega não se consolava somente com a companhia dele e da brincadeira, dizia que não era necessário chorar, pois a mãe dele logo chegaria para buscá-lo e o levaria para casa.

Apoiada nos estudos de Vigotski e de Pino, Oliveira (2001) ressalta que os diferentes modos de ser, de sentir e de expressar o que se sente se constituem

na trajetória histórico-social da humanidade, moldada por valores, crenças e comportamentos formados no transcorrer dessa trajetória. Assim, constituindo também parte da cultura, esses modos de ser, de sentir e de expressar o que se sente são apropriados pela criança no transcorrer de seu desenvolvimento. Na relação com a brinquedista e as demais crianças, aos poucos Otávio vai se apropriando de modos de sentir valorizados pelo contexto histórico e cultural em que está inserido e, também, procurava expressar o que sente em consonância com os valores e práticas presentes nesse contexto.

Assim, esse episódio aponta, mais uma vez, os avanços de Otávio de forma a estar atento e sensível às necessidades de outras crianças, a compartilhar a atenção da brinquedista, a utilizar-se da palavra para indicar sua compreensão sobre uma determinada situação de mal-estar de um colega e, mais que isso, a observar a maneira como a brinquedista tenta consolar a criança que chora. Ele procura imitá-la em suas ações e palavras. Dessa forma, para que Otávio amplie suas possibilidades de compreensão dos afetos dos outros e de manifestação afetiva em relação a eles, a continuidade de uma mediação pedagógica intencional e sistemática nesses termos é de fundamental importância.

Considerações finais

Este estudo teve como objetivo analisar aspectos da afetividade da criança com autismo durante atividades lúdicas em uma brinquedoteca. Orientou-se pelos pressupostos da teoria histórico-cultural. Baseou-se na obra de Vigotski (1997, 2008a, 2008b, 2011, 2018), para quem o desenvolvimento infantil se constitui mediado pela cultura, a partir de um transcurso interpessoal para um intrapessoal. Nesse aspecto, a criança, na convivência com semelhantes, implementa trocas informativas e, desse modo, compartilha conhecimentos, modos de sentir e de ser. O meio social no qual a criança está inserida permite-lhe internalizar valores, compreensões e crenças oriundos desse ambiente, bem como modos de pensar e proceder diante da realidade que a circunda.

Assim, devido à sua intencionalidade educativa, a brinquedoteca pode se constituir em um ambiente propício ao desenvolvimento infantil de crianças com e sem deficiência, em diferentes esferas, como observado no estudo relatado, cujo foco foi a afetividade da criança com autismo. Mais especificamente, tratou-se das manifestações de descontentamento por parte da criança.

Foi observado que, durante as intervenções lúdicas na brinquedoteca, diferentes situações provocavam manifestações de descontentamento por parte de Otávio, frequentemente gerando conflitos com seus pares e/ou crises de descontrole emocional. Essas ocorrências referiam-se, principalmente, ao compartilhamento de brinquedos e às situações em que seus desejos não eram atendidos rapidamente.

No transcorrer de dois anos de participação nas atividades lúdicas, constatamos que a prática educativa desenvolvida pelos brinquedistas permitiu a Otávio, aos poucos, apresentar certo autodomínio em situações que lhe provocavam descontentamento, propiciando relações mais amistosas e solidárias com as demais crianças e adultos.

Otávio era acompanhado de modo mais sistemático pela brinquedista Helena, que buscava incentivá-lo a participar das atividades dirigidas, a interagir e a brincar com os colegas. Ela propunha ações para potencializar sua brincadeira e mediava as relações estabelecidas entre Otávio e seus pares.

Nos momentos em que as manifestações de descontentamento de Otávio eram mais notáveis e incisivas, eram paciente e perseverantemente mediadas por Helena, que — juntamente com os demais brinquedistas — procurava sempre dialogar com a criança sobre suas atitudes em relação aos outros, sobre o cuidado com os brinquedos e as regras da brinquedoteca. A intervenção educativa, em muitos momentos, abriu espaço para a fala da criança, permitiu alterações em seu estado emocional, possibilitou a cessação de conflitos e o compartilhamento de brinquedos.

Assim, o estudo constatou que intervenções educativas baseadas no diálogo com a criança, realizado de maneira atenciosa, pautado por manifestações afetuosas, pontuais e perseverantes, propiciaram-lhe: um nível maior de compreensão acerca de suas vivências de contrariedade, ocorridas na brinquedoteca; o desenvolvimento da linguagem oral; um maior domínio das próprias emoções; o compartilhamento de brinquedos; e relações mais solidárias com seus pares.

Referências

- ALMEIDA, Ana Rita Silva. A afetividade no desenvolvimento da criança: contribuições de Henri Wallon. **Inter-ação: Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiás**, v. 2, n. 33, p. 343-357, jul./dez. 2008.
- ARAÚJO, Fabiana Zanol; CHICON, José Francisco. **Educação física e inclusão: aspectos relacionais da criança com autismo na brincadeira**. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia, 2020. (Série Desenvolvimento Humano e Práticas Inclusivas).
- BAGAROLLO, Maria Fernanda. **A resignificação do brincar das crianças autistas**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep), Campinas, 2005.
- CAMPOS, Ana Maria Camelo. **Observando a conexão afetiva em crianças autistas**. 2008. 111 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) — Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.
- CHIOTE, Fernanda de Araújo Binatti. **Inclusão da criança com autismo na educação infantil: trabalhando a mediação pedagógica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2015.
- IORE-CORREIA, Olivia; LAMPREIA, Carolina. A conexão afetiva nas intervenções desenvolvimentistas para crianças autistas. **Revista Psicologia: ciência e profissão**, v. 32, n. 4, p. 926-941, 2012.
- FREITAS, Ana Beatriz Machado. A mediação lúdica no espectro autista: uma possibilidade comunicativa e de intervenção psicopedagógica. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, RS, v. 22, n. 33, p. 41-58, jan./abr. 2009.
- FUZIY, Michelle Hattory; MARIOTTO, Rosa Maria Marini. Consideração sobre a educação inclusiva e o tratamento do outro. **Psicologia e Argumento**, Curitiba, v. 28, n. 62, p. 189-198, 2010.
- MARTINS, Alessandra Dilair Formagio; GÓES, Maria Cecília Rafael de. Um estudo sobre o brincar de crianças autistas na perspectiva histórico-cultural. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 25-34, jan./jun. 2013.
- OLIVEIRA, Ivone Martins de. **O sujeito que se emociona: signos e sentidos nas práticas culturais**. 2001. 190 f. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.
- OLIVEIRA, Ivone Martins de. Dimensão afetivo-emocional e relações de ensino. **Revista da FAGED**, Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, v. 9, p. 189-202, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/2692>. Acesso em: 8 nov. 2020.
- ORRÚ, Silvia Ester. Contribuciones del abordaje histórico-cultural a la educación de alumnos autistas. **Revista Humanidades Médicas**, Cuba, v. 10, n. 3, p. 1-11, 2010.

- PINO, Angel. **Afetividade e vida de relação**. 1998. Texto do curso “Seminários Avançados em Psicologia da Educação” oferecido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicamp, Campinas, 1998.
- PRESTES, Zóia. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- REIS, Helena Isabel Silva; PEREIRA, Ana Paula Silva; ALMEIDA, Leandro Silva. Características e especificidades da comunicação social na perturbação do espectro do autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 3, p. 325-336, 2016.
- ROCHA, Maria Silva Pinto de Moura Librandi. **Não brinco mais**: a (des)construção do brincar no cotidiano educacional. 2. ed. Ijuí-RS: Unijuí, 2005.
- SALLES, Flaviane Lopes Siqueira; CHICON, José Francisco. **A mediação pedagógica do professor no brincar da criança com autismo**. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia, 2020. (Série Desenvolvimento Humano e Práticas Inclusivas).
- SANINI, Cláudia; BOSA, Cleonice Alves. Autismo e inclusão na educação infantil: crenças e autoeficácia da educadora. **Estud. Psicol.**, Natal, v. 20, n. 3, p. 173-183, set. 2015.
- TASSONI, Elvira Cristina Martins. **Afetividade e produção escrita**: a mediação do professor em sala de aula. 2000. 233 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.
- TSUJI, Eneida Miyuki; MOYSES, Maria Aparecida Afonso; BATISTA, Cecília Guarnieri. Diferentes olhares em relação a uma criança com múltiplos diagnósticos: estabilidade ou possibilidade de mudança? **Psicologia Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 24, n. 4, p. 720-729, 2011.
- VYGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras escogidas V**: fundamentos de defectologia. Tradução de Maria Del Carmen Ponce Fernandez. Madrid: Visor, 1997.
- 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.
- VYGOTSKI, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Jefferson Luiz Caramo. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008a. (Originalmente publicado em 1934).
- VYGOTSKI, Lev Semenovich. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução de Zóia Prestes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, Rio de Janeiro, n. 8, p. 23-36, jun. 2008b.
- VYGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. (Coleção educação crítica).
- VYGOTSKI, Lev Semenovich. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.

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

Índice remissivo

A

- Ações 10, 18, 21, 22, 23, 26, 28, 34, 35, 42, 43, 45, 46, 47, 50, 52, 59, 62, 68, 69, 79, 80, 84, 85, 86, 88, 89, 90, 91, 92, 96, 97, 104, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 118, 127, 134, 145, 147, 148, 151, 154, 155, 156, 164, 165, 166, 167, 168, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 180, 181, 186, 187, 188
- Adulto 60, 73, 78, 89, 92, 95, 96, 97, 98, 99, 102, 107, 108, 111, 119, 134, 141, 143, 144, 145, 146, 147, 152, 153, 155, 171
- Afetividade 160, 161, 162, 164, 165, 166, 177, 178, 179, 187
- Alunos 32, 33, 34, 35, 36, 42, 43, 46, 51, 52, 60, 61, 89, 99, 119, 120, 121, 125, 126, 127, 141, 152, 165, 171
- Ambiente 9, 12, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 27, 33, 44, 46, 49, 50, 51, 57, 58, 61, 62, 63, 64, 65, 68, 72, 73, 79, 82, 88, 89, 92, 97, 100, 107, 118, 122, 125, 134, 136, 137, 142, 146, 150, 163, 165, 166, 174, 178, 179, 180, 182, 187
- Amizade 150, 151, 152, 153, 155, 156
- Ampliação 17, 50, 80, 92, 93, 97, 107, 117, 119, 121, 125, 129, 130, 172
- Aprendizado 9, 45, 46, 51, 56, 71, 80, 99, 107, 112, 118, 129, 135, 144, 156, 171, 184
- Aproximação 25, 26, 36, 44, 47, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 92, 93, 107, 127, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 154, 155, 176
- Atenção 9, 12, 15, 18, 21, 22, 27, 28, 34, 35, 42, 44, 49, 50, 66, 68, 70, 71, 73, 78, 85, 86, 87, 92, 96, 98, 99, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 109, 110, 112, 118, 123, 127, 128, 139, 140, 144, 147, 149, 150, 151, 155, 162, 166, 172, 174, 184, 185, 187
- Atendimento 12, 13, 17, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 34, 37, 45, 48, 62, 83, 84, 120, 140, 165, 166, 168, 172, 174, 179, 181
- Atividades 9, 13, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 33, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 45, 46, 48, 49, 50, 51, 52, 60, 69, 73, 82, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 97, 102, 103, 104, 120, 121, 122, 125, 128, 129, 130, 140, 143, 144, 150, 151, 161, 165, 166, 167, 168, 169, 174, 176, 183, 187, 188

Autismo 9, 10, 12, 13, 16, 17, 18, 19, 20,
21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 32, 37,
38, 39, 40, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49,
50, 51, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62,
63, 64, 65, 66, 67, 69, 70, 71, 72, 73,
77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86,
87, 88, 89, 90, 92, 95, 96, 97, 98, 99,
100, 102, 103, 104, 106, 108, 109,
111, 112, 116, 117, 118, 119, 120,
121, 122, 125, 127, 129, 133, 134,
135, 136, 137, 138, 139, 141, 142,
143, 144, 145, 146, 147, 148, 149,
150, 152, 153, 154, 155, 156, 160,
161, 162, 164, 165, 166, 167, 168,
169, 170, 174, 177, 179, 180, 183,
185, 187

B

Brincar 9, 10, 11, 12, 13, 16, 17, 18, 20, 21,
25, 26, 27, 40, 56, 60, 61, 62, 63, 65,
66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 78, 79,
80, 81, 83, 85, 86, 90, 91, 92, 96, 97,
101, 102, 103, 108, 116, 117, 118,
119, 120, 121, 122, 129, 130, 136,
138, 139, 140, 143, 144, 145, 146,
147, 148, 149, 150, 152, 153, 154,
155, 167, 168, 169, 170, 171, 173,
174, 181, 183, 188

Brinquedista 45, 46, 47, 91, 117, 119, 121,
123, 125, 129, 139, 141, 142, 143,
144, 145, 146, 147, 148, 153, 168,
169, 170, 171, 172, 173, 174, 175,
180, 181, 182, 183, 184, 186, 187,
188

Brinquedo 66, 67, 71, 97, 101, 102, 107,
111, 112, 143, 145, 146, 148, 169,
172, 173, 174, 176, 181, 182

Brinquedoteca 9, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19,
20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28,
37, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 48, 49,
50, 51, 57, 60, 62, 67, 73, 79, 80, 81,
82, 83, 84, 85, 89, 90, 91, 92, 102,
103, 104, 107, 108, 112, 117, 119,
120, 121, 122, 123, 129, 134, 136,
137, 138, 139, 140, 142, 143, 144,
145, 146, 149, 152, 155, 161, 165,

166, 167, 168, 172, 175, 176, 177,
178, 179, 180, 181, 183, 184, 185,
187, 188

C

Colegas 20, 24, 25, 26, 43, 44, 45, 47, 48,
49, 51, 52, 85, 86, 87, 122, 123, 124,
125, 126, 127, 128, 129, 134, 138,
139, 140, 141, 142, 143, 144, 145,
146, 147, 152, 155, 156, 161, 168,
169, 176, 178, 186, 188

Compartilhar 22, 40, 67, 72, 89, 124, 145,
153, 155, 168, 169, 172, 174, 187

Conhecimento 12, 23, 25, 32, 33, 35, 45,
46, 52, 89, 90, 102, 116, 117, 120,
126, 136, 137, 138, 139, 166

Contexto 9, 32, 35, 40, 58, 60, 63, 65, 67,
79, 80, 81, 82, 84, 86, 89, 91, 96, 97,
99, 100, 111, 116, 117, 123, 129,
134, 135, 136, 137, 143, 145, 161,
164, 169, 171, 172, 174, 176, 178,
179, 185, 187

Contribuições 9, 11, 12, 35, 36, 40, 49, 51,
52, 78, 92, 100, 153, 154, 156, 163

Corpo 44, 86, 105, 126, 134, 135, 136, 137,
156, 170

Corporal 51, 85, 89, 116, 122, 125, 126,
135, 136, 142, 144, 145, 150, 154,
156, 168, 169, 176

Criança 9, 10, 11, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 21,
22, 23, 25, 26, 27, 38, 43, 44, 45, 46,
47, 48, 57, 58, 59, 60, 62, 63, 64, 65,
67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 78, 79, 80,
81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90,
91, 92, 93, 95, 96, 97, 98, 99, 100,
101, 102, 103, 104, 105, 106, 107,
108, 109, 110, 111, 112, 116, 117,
118, 119, 121, 122, 124, 127, 128,
129, 134, 135, 136, 137, 138, 139,
141, 143, 145, 146, 147, 149, 151,
153, 154, 155, 156, 160, 161, 162,
163, 164, 165, 166, 167, 168, 169,
170, 171, 172, 173, 174, 176, 177,
178, 179, 180, 181, 182, 183, 184,
185, 186, 187, 188

Cultural 11, 16, 41, 56, 58, 65, 68, 79, 91,
95, 97, 100, 108, 109, 110, 112, 116,
117, 118, 122, 129, 135, 145, 153,
154, 162, 164, 171, 172, 187

D

Deficiência 10, 11, 12, 16, 17, 18, 19, 20,
23, 24, 25, 27, 32, 33, 37, 39, 40,
42, 48, 50, 57, 60, 80, 81, 82, 89,
100, 107, 112, 118, 119, 120, 121,
126, 128, 129, 135, 136, 138, 139,
140, 146, 147, 148, 151, 152, 153,
154, 155, 156, 161, 162, 165, 166,
169, 187

Desafio 19, 25, 26, 28, 35, 41, 43, 48, 51,
111, 116, 127, 134, 137, 154

Desenvolvimento 9, 10, 11, 12, 15, 16, 17,
22, 23, 24, 26, 27, 28, 37, 38, 39, 40,
43, 48, 51, 52, 56, 57, 58, 59, 60, 62,
65, 68, 69, 73, 78, 79, 80, 81, 85, 86,
90, 91, 92, 95, 96, 97, 98, 99, 100,
101, 102, 103, 107, 108, 109, 110,
111, 112, 116, 117, 118, 119, 121,
122, 125, 127, 128, 129, 130, 133,
134, 136, 138, 139, 140, 141, 143,
144, 145, 146, 149, 152, 153, 155,
160, 161, 162, 163, 164, 168, 170,
171, 176, 183, 184, 187, 188

Diagnóstico 9, 12, 13, 39, 46, 55, 56, 59,
60, 63, 64, 65, 67, 70, 73, 77, 78,
98, 103, 116, 122, 138, 139, 162,
174, 176

Dimensão 38, 41, 42, 43, 51, 52, 57, 88, 92,
127, 135, 142, 144, 154, 156, 183

Disciplinas 33, 34, 36, 37, 38, 39, 40, 41,
43, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 52

Distância 24, 88, 137, 138, 141, 142, 143,
144, 148, 149, 154, 155

Distância social 141, 143, 145, 149

E

Educação 10, 11, 12, 13, 16, 17, 25, 31, 32,
33, 34, 35, 36, 37, 42, 43, 47, 50, 52,
57, 59, 60, 61, 62, 63, 65, 67, 78, 95,

96, 97, 98, 99, 100, 102, 112, 116,
120, 122, 134, 135, 138, 139, 144,
146, 166, 181

Educação Física 12, 13, 17, 19, 21, 22, 32,
33, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 43, 52, 60,
82, 84, 89, 103, 115, 116, 120, 121,
129, 130, 139, 165, 166

Emoções 80, 97, 135, 138, 153, 154, 156,
160, 161, 177, 182, 185, 186, 188

Ensino 10, 11, 12, 18, 22, 24, 25, 32, 33, 34,
35, 36, 37, 38, 39, 40, 47, 52, 61, 96,
102, 118, 119, 120, 122, 129, 135,
140, 148, 155, 156, 171

Episódio 87, 88, 91, 102, 104, 106, 107,
108, 110, 111, 123, 125, 126, 128,
129, 143, 152, 167, 169, 170, 173,
174, 176, 178, 179, 180, 181, 182,
184, 186, 187

Espaço 10, 12, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22,
23, 24, 25, 27, 33, 38, 46, 48, 50, 59,
62, 64, 80, 82, 83, 87, 88, 98, 103,
106, 109, 111, 119, 120, 123, 137,
138, 139, 140, 141, 142, 143, 149,
152, 155, 160, 165, 180, 188

Especial 9, 16, 32, 33, 34, 35, 36, 43, 47,
50, 52, 78, 96, 98, 99, 103, 104, 107,
112, 116, 118, 150, 161, 173

Estagiários 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24,
26, 38, 87, 103, 104, 120, 123, 129,
139, 151

F

Família 58, 59, 63, 64, 65, 71, 142, 147, 178

Filhos 22, 57, 58, 59, 61, 62, 63, 64, 65, 66,
67, 69, 70, 71, 72, 73

Formação 9, 12, 21, 22, 28, 31, 32, 33, 34,
35, 36, 37, 40, 43, 48, 51, 52, 60, 65,
78, 82, 112, 118, 134, 146, 166

Funções 9, 10, 11, 12, 34, 57, 58, 60, 62,
65, 68, 78, 79, 84, 85, 99, 100, 101,
110, 112, 116, 117, 135, 139, 161,
162, 163, 179

H

Humano 9, 11, 56, 98, 100, 101, 116, 121, 134, 136, 137, 140, 170, 176

I

Imaginário 10, 56, 61, 86, 90, 101, 102, 116, 117, 124, 125, 127, 149

Inclusão 9, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 63, 80, 89, 96, 117, 138

Infantil 9, 10, 12, 13, 17, 37, 42, 57, 58, 60, 61, 62, 63, 67, 69, 73, 78, 79, 80, 85, 96, 97, 102, 107, 111, 117, 118, 120, 122, 125, 135, 138, 139, 140, 141, 144, 146, 149, 160, 161, 162, 166, 170, 180, 181, 187

Interação 9, 11, 12, 16, 17, 20, 25, 26, 27, 37, 44, 45, 59, 60, 65, 67, 68, 69, 70, 72, 73, 78, 81, 84, 85, 86, 87, 92, 93, 98, 102, 104, 106, 107, 108, 118, 119, 121, 122, 123, 125, 126, 127, 129, 133, 134, 141, 144, 145, 148, 149, 153, 154, 155, 156, 162, 165, 167, 169, 176

Interesse 18, 20, 26, 33, 59, 61, 66, 70, 71, 72, 83, 86, 90, 91, 92, 97, 105, 107, 109, 110, 118, 120, 122, 125, 126, 127, 140, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 166

Intervenções 13, 18, 19, 21, 22, 23, 28, 37, 38, 39, 40, 41, 43, 45, 46, 48, 49, 50, 51, 59, 60, 81, 82, 91, 92, 97, 146, 154, 165, 167, 188

L

Linguagem 9, 11, 50, 51, 56, 60, 61, 68, 86, 98, 101, 103, 109, 116, 117, 118, 122, 136, 137, 138, 139, 145, 152, 161, 182, 188

Lúdicas 9, 12, 13, 15, 17, 18, 19, 20, 25, 26, 27, 37, 38, 39, 40, 41, 43, 46, 51, 60, 69, 73, 79, 80, 82, 84, 88, 89, 92, 93, 97, 98, 102, 103, 104, 118, 120, 130, 139, 140, 143, 145, 155, 161, 165, 166, 187, 188

M

Mediação 9, 13, 18, 23, 25, 39, 68, 95, 96, 97, 99, 102, 104, 110, 111, 117, 118, 119, 125, 129, 138, 148, 153, 161, 171, 172, 177, 183, 187

Momentos 18, 20, 21, 24, 25, 27, 37, 39, 43, 44, 48, 49, 51, 62, 64, 68, 70, 71, 73, 83, 84, 85, 89, 92, 103, 104, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 140, 148, 150, 151, 163, 165, 167, 168, 169, 171, 172, 173, 175, 176, 177, 182, 184, 186, 188

O

Orientações 19, 21, 22, 41, 44, 45, 47, 49, 52, 165, 172, 182

P

Pais 13, 18, 22, 23, 25, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 104

Palavra 92, 105, 109, 110, 182, 185, 186, 187

Participar 20, 24, 33, 40, 42, 73, 79, 85, 90, 91, 104, 120, 122, 123, 125, 126, 140, 143, 147, 151, 168, 174, 175, 176, 183, 188

Pensamento 11, 56, 64, 68, 79, 81, 107, 118, 139

Pensar 42, 100, 134, 139, 146, 148, 149, 151, 161, 187

Perspectiva 11, 12, 19, 22, 27, 28, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 40, 44, 49, 51, 52, 56, 57, 62, 72, 73, 78, 81, 86, 90, 92, 96, 97, 98, 100, 107, 112, 116, 129, 134, 135, 136, 163

Pesquisa 9, 12, 13, 16, 17, 18, 22, 23, 24, 26, 32, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 60, 61, 62, 65, 67, 73, 81, 82, 83, 88, 102, 117, 120, 121, 129, 135, 138, 139, 141, 144, 166, 167, 176

Planejamento 13, 21, 23, 27, 28, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 48, 50, 51, 82, 84, 89, 118, 134, 136, 140, 165, 166

Possibilidades 9, 10, 11, 12, 17, 25, 26, 27, 32, 36, 40, 44, 56, 61, 62, 63, 69, 79, 81, 89, 91, 92, 97, 98, 99, 100, 110, 112, 116, 119, 122, 125, 126, 127, 129, 135, 136, 144, 153, 154, 155, 156, 170, 172, 174, 183, 187

Potencialidades 27, 28, 44, 48, 50, 51, 59, 79, 80, 89, 162, 174, 183

Práticas 10, 11, 12, 24, 33, 34, 35, 39, 42, 43, 44, 46, 50, 56, 62, 65, 81, 96, 97, 98, 99, 112, 115, 117, 136, 151, 152, 153, 187

Processos 10, 16, 32, 33, 34, 36, 47, 49, 50, 52, 56, 62, 69, 81, 86, 96, 99, 100, 107, 109, 112, 116, 117, 118, 121, 129, 135, 137, 148, 155, 156, 162

Professora 41, 44, 45, 46, 47, 50, 138, 139, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 150, 151, 180

Professores 9, 12, 13, 18, 19, 21, 22, 28, 31, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 60, 61, 78, 82, 89, 96, 98, 120, 123, 134, 136, 139, 140, 143, 149, 152, 154, 165, 166, 167, 182

Psíquicas 9, 10, 11, 57, 65, 78, 79, 99, 100, 101, 110, 112, 161, 163

Público-alvo 32, 33, 34, 35, 36, 43, 47, 52, 78, 99, 116

R

Relação social 144

Relações 9, 11, 25, 27, 35, 58, 60, 72, 78, 85, 95, 96, 97, 101, 108, 116, 117, 119, 134, 135, 137, 138, 139, 140, 142, 151, 153, 154, 155, 156, 161, 162, 164, 168, 170, 172, 177, 179, 182, 185, 188

S

Saberes 33, 42, 43, 44, 49, 50, 52, 109

Situações 10, 12, 17, 18, 20, 32, 36, 38, 43, 44, 64, 69, 71, 73, 79, 84, 88, 96, 97, 98, 104, 107, 109, 118, 120, 121,

122, 127, 137, 155, 161, 164, 165, 167, 168, 169, 172, 176, 177, 179, 180, 181, 182, 186, 188

Social 10, 11, 12, 16, 35, 36, 43, 56, 58, 59, 60, 62, 65, 67, 68, 69, 73, 78, 79, 81, 85, 86, 87, 88, 92, 93, 95, 97, 98, 100, 101, 102, 106, 109, 117, 123, 127, 129, 133, 134, 135, 137, 141, 143, 144, 145, 146, 149, 154, 155, 161, 162, 163, 164, 170, 172, 176, 178, 187

Sujeitos 13, 16, 17, 35, 38, 39, 41, 56, 57, 58, 61, 65, 67, 82, 96, 98, 99, 100, 120, 134, 136, 137, 154, 165, 173

T

Tempo 10, 24, 26, 36, 38, 40, 42, 44, 45, 47, 48, 49, 50, 57, 58, 64, 65, 66, 68, 69, 70, 79, 83, 84, 89, 91, 98, 102, 103, 104, 110, 137, 143, 150, 172, 175, 177, 185

Trabalho 9, 13, 17, 18, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 35, 45, 46, 50, 51, 59, 60, 61, 63, 64, 73, 84, 89, 95, 98, 100, 101, 103, 104, 111, 112, 121, 122, 130, 134, 140, 156, 163, 167, 176, 182, 183, 184

V

Vigotski 11, 16, 19, 23, 26, 27, 60, 65, 67, 73, 79, 80, 81, 85, 91, 107, 110, 116, 117, 118, 125, 128, 134, 136, 147, 149, 151, 153, 154, 156, 161, 162, 163, 164, 182, 183, 185, 186, 187

Vínculo 83, 144, 145, 146, 152, 153

Vivência 36, 44, 62, 69, 80, 163, 176

Sobre os autores

Emilene Gomes Monteiro

Professora de música. Psicóloga clínica na unidade de saúde da Prefeitura Municipal de Vila Velha, ES. Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes, 2020).

Erineusa Maria da Silva

Professora Adjunta do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes, 2017). Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes, 1996).

Fabiana Zanol Araújo

Professora de Educação Física da rede de ensino da Prefeitura Municipal de Vitória, ES. Mestrado em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes, 2019).

Gabriela de Vilhena Muraca

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

Ivone Martins de Oliveira

Professora Titular do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes, 2016). Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp, 2001).

Jackson Pereira Rocha

Professor de Educação Física do Centro de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Serra, ES. Pesquisador do Laboratório de Educação Física Adaptada do Centro de Educação Física e Desportos (Ufes).

José Francisco Chicon

Professor Associado do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Pós-doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná (UEPG, 2013). Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (USP, 2005).

Maria das Graças Carvalho Silva de Sá

Professora Associada do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Pós-doutorado em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos, Campus Sorocaba (UFSCar, 2015). Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes, 2008).

Rayanne Rodrigues de Freitas

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

Renata Coelho Tavares Imperial

Psicóloga e psicanalista do Centro de Atenção Psicossocial Infanto-Juvenil da Prefeitura Municipal de Vitória, ES. Mestrado em Psicologia Institucional pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes, 2019).

Sonia Lopes Victor

Professora Titular do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Pós-doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (USP, 2008) e Pós-doutorado em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar, 2017). Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (Usp, 2000).

Talita Brasileiro Vaz Penatieri

Professora de Língua Inglesa na rede de ensino da Prefeitura Municipal de Vitória, ES. Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Graduada em Letras Português/Inglês pela Universidade Veiga de Almeida - Rio de Janeiro (2004).

Copyright © 2021 Encontrografia Editora. Todos os direitos reservados.

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

Nesta obra, apresentamos alguns resultados de uma pesquisa mais ampla denominada: "O brincar da criança com autismo na brinquedoteca: inclusão, mediação pedagógica e linguagem". Esse estudo teve como objetivo geral compreender o brincar da criança com diagnóstico de autismo em contexto inclusivo e suas implicações para o aprendizado e desenvolvimento infantil. No transcorrer da investigação, enfoque foi dado: aos modos de interação e aos vínculos constituídos entre essa criança e os adultos e, também, com outras crianças durante as atividades lúdicas; ao movimento dessa criança e sua relação com o desenvolvimento da brincadeira de faz de conta; às possibilidades de mediação pedagógica que favoreçam o brincar dessa criança; e às contribuições que o trabalho realizado em uma brinquedoteca universitária pode trazer para a formação de professores e pesquisadores.

Os organizadores



 **INCLUI**
encontrografia

encontrografia.com
www.facebook.com/Encontrografia-Editora
www.instagram.com/encontrografiaeditora
www.twitter.com/encontrografia