



encontrografia

BRINQUEDOTECA UNIVERSITÁRIA

espaço de inclusão e desenvolvimento
de crianças com autismo
e de formação de professores



José Francisco Chicon
Ivone Martins de Oliveira
Suzana Azevedo Feltmann Silva
ORGANIZADORES



Série Desenvolvimento Humano e Práticas Inclusivas



encontrografia

BRINQUEDOTECA UNIVERSITÁRIA

espaço de inclusão e desenvolvimento
de crianças com autismo
e de formação de professores



José Francisco Chicon
Ivone Martins de Oliveira
Suzana Azevedo Feltmann Silva
ORGANIZADORES



Série Desenvolvimento Humano e Práticas Inclusivas

Copyright © 2025 Encontrografia Editora.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa autorização da editora.

EDITOR CIENTÍFICO

Décio Nascimento Guimarães

EDITORA ADJUNTA

Carolina Gonçalves Caldas

COORDENADORIA TÉCNICA

Gisele Pessin

Fernanda Luísa de Miranda Cardoso

DESIGN

Diagramação: Nadini Mádhava

Design de capa: Nadini Mádhava

Foto de capa: Freepik.com

REVISÃO ABNT

Paula Vigneron

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

Brinquedoteca universitária : espaço de inclusão e desenvolvimento de crianças com autismo e de formação de professores / organização José Francisco Chicon, Ivone Martins de Oliveira, Suzana Azevedo Feltmann Silva ; editor científico Décio Nascimento Guimarães. -- Campos dos Goytacazes, RJ : Encontrografia Editora, 2025. -- (Série desenvolvimento humano e práticas inclusivas)

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-5456-135-8

1. Autismo - Obras de divulgação 2. Brincadeiras na educação 3. Desenvolvimento infantil 4. Educação especial 5. Inclusão escolar 6. Professores - Formação 7. TEA (Transtorno do Espectro Autista) I. Chicon, José Francisco. II. Oliveira, Ivone Martins de. III. Silva, Suzana Azevedo Feltmann. IV. Guimarães, Décio Nascimento. V. Série.

25-294201.0

CDD-371.94

Índices para catálogo sistemático:

1. Crianças autistas : Educação especial 371.94

Eliane de Freitas Leite - Bibliotecária - CRB 8/8415

DOI: 10.52695/978-65-5456-135-8

encontrografia

ENCONTROGRAFIA EDITORA COMUNICAÇÃO E ACESSIBILIDADE LTDA

Av. Alberto Torres, 371 - Sala 1101, Centro

Campos dos Goytacazes, RJ, 28035-581 | Tel: (22) 2030-7746

www.encontrografia.com | editora@encontrografia.com

Comitê científico/editorial

Prof. Dr. Antonio Hernández Fernández – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)

Prof. Dr. Carlos Henrique Medeiros de Souza – UENF (BRASIL)

Prof. Dr. Casimiro M. Marques Balsa – UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA (PORTUGAL)

Prof. Dr. Cássius Guimarães Chai – MPMA (BRASIL)

Prof. Dr. Daniel González – UNIVERSIDAD DE GRANADA (ESPANHA)

Prof. Dr. Douglas Christian Ferrari de Melo – UFES (BRASIL)

Prof. Dr. Eduardo Shimoda – UCAM (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Emilene Coco dos Santos – IFES (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Fabiana Alvarenga Rangel – UFES (BRASIL)

Prof. Dr. Fabrício Moraes de Almeida – UNIR (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Fernanda Luísa de Miranda Cardoso – UFF (BRASIL)

Prof. Dr. Francisco Antonio Pereira Fialho – UFSC (BRASIL)

Prof. Dr. Francisco Elias Simão Merçon – FAFIA (BRASIL)

Prof. Dr. Iêdo de Oliveira Paes – UFRPE (BRASIL)

Prof. Dr. Javier Vergara Núñez – UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA (CHILE)

Prof. Dr. José Antonio Torres González – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)

Prof. Dr. José Pereira da Silva – UERJ (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Magda Bahia Schlee – UERJ (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Margareth Vetis Zaganelli – UFES (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Martha Vergara Fregoso – UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA (MÉXICO)

Prof.^a Dr.^a Patrícia Teles Alvaro – IFRJ (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães – UFRN (BRASIL)

Prof. Dr. Rogério Drago – UFES (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Shirlena Campos de Souza Amaral – UENF (BRASIL)

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

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

Sumário

Apresentação 9

José Francisco Chicon
Ivone Martins de Oliveira
Suzana Azevedo Feltmann Silva

1. A ginástica para todos como conteúdo mediador na interação de crianças com e sem autismo 18

José Francisco Chicon
Julha Zuccolotto Tótola
Suzana Azevedo Feltmann Silva
Richard Bruno Mesquita Silva
Maria das Graças Carvalho Silva de Sá

2. A brincadeira da criança com autismo em diferentes ambientes de aprendizagem 41

José Francisco Chicon
Thálisson de Oliveira Paradela
Livia Pires Andrade
Suzana Azevedo Feltmann Silva
Maria das Graças Carvalho Silva de Sá

3. Manifestações afetivas nos processos interativos na brinquedoteca: a criança com autismo em foco 75

Emilene Gomes Monteiro
Ivone Martins de Oliveira
José Francisco Chicon

4. Crianças com autismo na brinquedoteca: modos de interação e de inserção nas práticas sociais 105

Ivone Martins de Oliveira
Anna Maria Lunardi Padilha

5. A criança com autismo na brinquedoteca: percursos de interação e linguagem 128

Ivone Martins de Oliveira
Sonia Lopes Victor

6. Narrativas de formação e inclusão: prática educativa com crianças com e sem autismo na brinquedoteca 143

Amanda Gonçalves Pinto
José Francisco Chicon

7. Narrativas de formação e inclusão: atividades circenses como conteúdo de ensino na mediação das crianças com e sem autismo na sala de ginástica 168

Richard Bruno Mesquita Silva
José Francisco Chicon

Índice remissivo 203

Sobre os autores 207

Apresentação¹

José Francisco Chicon²

Ivone Martins de Oliveira³

Suzana Azevedo Feltmann Silva⁴

Chegamos ao quinto e último conjunto de textos que sistematizam um trabalho realizado no transcorrer de dez anos, o qual tem articulado ensino, pesquisa e extensão com foco no desenvolvimento da brincadeira da criança, na inclusão e na formação de professores. De maneira diferenciada, professores, pesquisadores, estudantes do Curso de Educação Física e familiares participaram da implementação deste trabalho, que nos permitiu aprofundar conhecimentos e reflexões sobre formas de potencializar o desenvolvimento de crianças com e sem autismo.

No percurso de sistematização desta coletânea, diferentes temas foram abordados, permitindo a pesquisadores da área da infância e profissionais que atuam com crianças em espaço escolar e não escolar uma compreensão maior

-
- 1 Tendo em vista a fluidez do texto, neste trabalho, embora nos reportando ao masculino e ao feminino, adotamos apenas a forma masculina, sem flexão. Salientamos, entretanto, que nosso entendimento, nesse caso, estende-se aos dois gêneros.
 - 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 do Centro de Atenção Psicossocial Infantojuvenil de Vitória e pesquisadora do Laboratório de Educação Física Adaptada do Centro de Educação Física e Desportos (Ufes).

sobre o desenvolvimento infantil, a brincadeira e a mediação pedagógica.⁵ A atenção aos processos de inclusão de crianças com autismo perpassa toda a obra, direcionando problematizações, aprofundamento de estudos e mediações pedagógicas no espaço da brinquedoteca.

Na implementação deste trabalho, a brinquedoteca universitária constitui-se no núcleo que congrega as diferentes ações de extensão universitária, pesquisa e ensino em nível de graduação e pós-graduação. Crianças, familiares, professores e estudantes do Curso de Educação Física encontram-se na brinquedoteca. Há troca de informações, conhecimento mútuo, estabelecimento de relações de confiança, ações coletivas, compartilhamento de princípios e de convicções em relação ao desenvolvimento das crianças.

Na brinquedoteca, há também as gargalhadas, o riso e a euforia das crianças ao entrarem em contato com outros colegas, manusear os brinquedos e desenvolver brincadeiras. As cores vivas das paredes e dos brinquedos, o ritmo cadenciado das músicas tocadas e cantadas, a liberdade nos movimentos e o fluir da imaginação criam um ambiente de satisfação e alegria. Ao mesmo tempo, estabelecem condições para novos desafios, aprendizados e elaborações no plano afetivo e emocional.⁶

Em um momento de nossa história em que os recursos tecnológicos e as telas de celulares, computadores e tablets cada vez mais têm tomado o lugar dos brinquedos e das brincadeiras — de modo geral realizadas com o outro em sua presença física —, a brinquedoteca surge como um espaço privilegiado de encontro, de movimento e de compartilhamento de experiências entre crianças-crianças e crianças-adultos. Vivenciar diferentes situações lúdicas em espaços coletivos é de suma importância para a construção da subjetividade e ampliação da bagagem cultural e emocional da criança.

É muito importante resgatar as brincadeiras na educação e socialização da infância, pois brincando a criança estabelece vínculos sociais, ajusta-se ao grupo,

5 De acordo com Rocha (2005, p. 42), “A mediação pedagógica tem uma orientação deliberada e explícita [do educador] no sentido da aquisição de conhecimento sistematizado pela criança e de transformação de seus processos psicológicos”.

6 Ao focar a infância, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2009 indicam as interações e brincadeiras como eixos das propostas educativas para a educação infantil. Nessa perspectiva, esses eixos também são fundamentais para o trabalho desenvolvido em uma brinquedoteca.

aceita a participação de outros colegas, resolve situação-problema, desenvolve respeito pelas regras e propõe suas modificações, aprende a ganhar e a perder, cultiva a imaginação e vivencia a amizade.

A brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto, de cultura. A brincadeira pressupõe uma aprendizagem social. Logo, as brincadeiras precisam ser aprendidas e se, inicialmente, a criança aprende a brincar com os adultos do seu laço de relação, posteriormente terá somado a esse contexto a relação com outros colegas e outros adultos em diferentes ambientes de interação: no lar, nas ruas, nas praças públicas, na instituição educacional, na brinquedoteca, entre outros.

Nossos estudos (Chicon; Oliveira, 2021a, 2021b) têm apontado que a brincadeira se torna uma possibilidade privilegiada de desenvolvimento, especialmente para a criança com autismo, a partir do investimento dos educadores e dos adultos em seu envolvimento nessa prática social específica da infância.

No transcorrer do trabalho realizado na brinquedoteca, o apoio aos estudos desenvolvidos pela Psicologia Histórico-Cultural foi fundamental para orientar o olhar sobre as crianças e a definição dos rumos da mediação pedagógica (Vigotski, 1997, 2007, 2008).

O desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como o pensamento, os sentimentos, a memória mediada, a linguagem, a atenção voluntária, a imaginação, ocorre a partir das condições concretas de vida das pessoas nos processos interativos que lhes são possibilitados em diferentes contextos. Nos estudos de Vigotski (1997, 2007), o outro e a linguagem ocupam um papel fundamental no desenvolvimento humano.

Assim, nessa abordagem teórica, as funções superiores especificamente humanas não têm raízes unicamente biológicas, mas emergem da inserção da criança no mundo cultural, por meio das relações sociais (Pino, 2005). Isso significa que, desde o nascimento, a criança está imersa em um mundo cultural e não natural, visto que está em permanente interação com os adultos, que compartilham com ela seus modos de viver, sentir, imaginar, dizer, conhecer e agir, inserindo-a no universo de significados produzidos e acumulados historicamente.

Partindo do pressuposto de que a cultura é um conjunto de produções humanas as quais foram organizadas em universos simbólicos diferenciados, podemos dizer que o ingresso da criança no mundo cultural ocorre mediante a apropriação de significados, dos elementos semióticos dispostos na cultura (Pino, 2005).

Nessa perspectiva, ao considerar o pensamento vigotskiano sobre o desenvolvimento cultural da criança, promovido a partir da articulação entre processos biológicos e culturais, compreendemos que, de fato, não são os aspectos quantitativos do desenvolvimento que distinguem as crianças com deficiência/autismo⁷ das sem deficiência/autismo, mas os aspectos qualitativos que emergem da articulação entre elementos biológicos e culturais (Vygotski, 1997).

Em seus estudos sobre a pessoa com deficiência, Vygotski (1997, 2011) aponta que as características apresentadas pelas crianças com deficiência/autismo não são originárias apenas dos déficits do substrato neurológico, também são causadas por uma insuficiência no desenvolvimento cultural. Nesse sentido, o componente social é visto como determinante no processo de desenvolvimento desses indivíduos, podendo favorecer ou empobrecer esse seu comportamento social, de acordo com as experiências que lhes são proporcionadas.

Portanto, como indica Vygotski (1997), não se devem estabelecer limites a priori para as crianças com deficiência/autismo, pois o destino da pessoa será marcado pelo modo como lhe é possibilitado o desenvolvimento cultural.

Nessa direção, nossos estudos nos levam a concordar com Freitas (2008), que entende que as crianças com autismo, assim como todas as outras, podem desenvolver capacidade para a atividade lúdica e criativa, desde que imersas no meio cultural, na vida social, nas experiências com outras crianças, brinquedos e brincadeiras.

A Psicologia Histórico-Cultural compreende a atividade criadora como uma função estritamente humana. Desde a infância, as crianças brincam, criam e imaginam. Parte dessas criações advém da sua relação imitativa com o outro, mas não é só isso. O brincar não é uma mera reprodução; é também a produção de algo novo. Portanto, a criação não emerge do nada, mas requer um trabalho de construção histórica e participação da criança na cultura (Vygotski, 2018).

No faz de conta, ao incorporar os elementos de sua realidade, a criança passa a atuar no campo da imaginação, desvinculando-se do que é concreto imediato. Para além da apropriação da cultura, a brincadeira possibilita a ampliação de seu

7 Ainda que Vygotski (1997) não tenha desenvolvido estudos específicos sobre o autismo, entendemos que suas considerações sobre a deficiência podem se estender também à criança com autismo. Dessa forma, ao nos referirmos às suas proposições sobre a deficiência, neste trabalho também incluiremos o autismo e utilizaremos a expressão “deficiência/autismo”.

universo cognitivo e conceitual, propiciando a emergência da atuação no plano simbólico (Vigotski, 2008).

Quem nunca imaginou ser um super-herói? Ou uma bela bailarina? Já olhou para o céu e imaginou que a nuvem era um animalzinho, um avião ou alguma outra imagem? Para o senso comum, a imaginação pode ser considerada simplesmente como algo que “não é real” e nem corresponde à realidade. Contudo, de acordo com os preceitos da Psicologia Histórico-Cultural, a imaginação se apoia em imagens registradas das experiências vividas para construir, a partir delas, reorganizações e criações por meio do estabelecimento de novas relações entre elementos do real.

Vigotski (2018) salienta a capacidade da criança de conservar a experiência vivida e, ao mesmo tempo, transformá-la. O que ela executa, vê e ouve são os primeiros pontos de apoio para a sua futura criação. Por meio da mediação do educador ou do adulto, ela se apropria da brincadeira e, posteriormente, imagina, combina e reelabora as ações propostas de acordo com a sua imaginação. Imaginar é uma função psicológica tão fundamental ao longo da infância que precisa ser incentivada pelos adultos com o convite à brincadeira, à escuta de histórias infantis e às conversas sobre os mais diferentes assuntos.

Em frente ao exposto, a presente coletânea evidencia resultados de uma pesquisa mais ampla denominada: “O brincar da criança com autismo na brinquedoteca: inclusão, mediação pedagógica e linguagem”.⁸ Essa pesquisa teve como objetivo geral compreender o brincar da criança com diagnóstico de autismo em contexto inclusivo e suas implicações para o aprendizado e desenvolvimento infantil, tendo como referência os estudos da matriz histórico-cultural.

Os textos deste livro apresentam pistas e indícios que contribuem para lançar luz a algumas questões orientadoras: como ocorre o brincar da criança com autismo em contexto inclusivo e suas implicações para o aprendizado e desenvolvimento infantil? Qual o sentido/significado do brincar da criança com

8 Em decorrência dessa pesquisa, já foram produzidos quatro livros: **O brincar da criança com autismo**: possibilidades para o desenvolvimento infantil (2021a); **Caminhos da ação educativa na brincadeira da criança com autismo**: inclusão, intervenção pedagógica e formação (2021b); **A brincadeira da criança com autismo**: apontamentos para as práticas educativas e inclusão (2023); e **O brincar da criança com autismo em ambientes educacionais de aprendizagem**: prática educativa, formação e inclusão (2025). Todas as quatro obras disponíveis, gratuitamente, no site: <https://incliui.org/category/livros/>. Acesso em: 16 abr. 2025.

autismo? Como a ação mediadora do professor (na escola) e do brinquedista (na brinquedoteca) (re)significa o brincar da criança com autismo em sua interação com o meio social? Como as crianças com autismo manifestam o seu se-movimentar nas práticas corporais lúdicas na brinquedoteca e em outros ambientes de aprendizagem? Como propiciar um ambiente lúdico que acolha e trabalhe com os diferentes recursos de comunicação não verbal, frequentemente observados na relação com essas crianças?

O primeiro texto, *A ginástica para todos como conteúdo mediador na interação de crianças com e sem autismo*, escrito por José Francisco Chicon, Julha Zuccolotto Tótola, Suzana Azevedo Feltmann Silva, Richard Bruno Mesquita Silva e Maria das Graças Carvalho Silva de Sá, objetiva analisar a ginástica para todos (GPT) como conteúdo mediador na interação das crianças com e sem autismo na brincadeira. O estudo é revelador de que a abordagem proposta pela GPT — lúdica, acolhedora, inclusiva, respeitando as diferenças e singularidades de cada criança, utilizando a prática coletiva e colaborativa — potencializa os processos inclusivos, favorecendo a interação das crianças com e sem autismo no mesmo espaço-tempo de aprendizagem.

O segundo texto, *A brincadeira da criança com autismo em diferentes ambientes de aprendizagem*, elaborado por José Francisco Chicon, Thálisson de Oliveira Paradela, Livia Pires Andrade, Suzana Azevedo Feltmann Silva e Maria das Graças Carvalho Silva de Sá, propõe-se identificar e analisar a brincadeira da criança com autismo em diferentes ambientes de aprendizagem (lar, brinquedoteca universitária e piscina), considerando a organização desses espaços, a mediação educativa, os brinquedos/objetos utilizados, o cuidado compartilhado, o tempo em que ela permanece na brincadeira e a iniciativa de brincar. O estudo põe em relevo: a atitude acolhedora e mediadora do professor; o trabalho em pequenos grupos; o desenvolvimento de processos de ensino e de aprendizagem preocupados com o tipo de resposta educativa a ser dado às crianças com autismo, conforme as suas singularidades; a exploração da ginástica/brincadeira historiada como estratégia na dinâmica do processo de ensino e de aprendizagem; a experiência do diálogo e problematização, incentivando a reflexão das crianças sobre a diversidade/diferença.

O terceiro texto, *Manifestações afetivas nos processos interativos na brinquedoteca: a criança com autismo em foco*, com autoria de Emilene Gomes Monteiro, Ivone Martins de Oliveira e José Francisco Chicon, visa a analisar as manifestações afetivas de uma criança com autismo, especialmente na relação

com os brinquedistas⁹ que a acompanham e auxiliam nas atividades. Os resultados evidenciam que, de acordo com as mediações realizadas, manifestações afetivas da criança progressivamente se alinham com a expressão de emoções e sentimentos considerados mais apropriados no contexto cultural em que a criança está inserida. Essas conquistas ocorrem desde que a criança com autismo seja orientada em vivências em que ela demonstre não ter conhecimento e/ou recursos para expressar seus afetos de acordo com os padrões de nossa cultura, com intervenções pedagógicas planejadas e sistemáticas que a norteiem.

O quarto texto, *Crianças com autismo na brinquedoteca: modos de interação e de inserção nas práticas sociais*, elaborado por Ivone Martins de Oliveira e Anna Maria Lunardi Padilha, objetiva analisar as formas de interação e de inserção nas práticas sociais por duas crianças gêmeas com diagnóstico de autismo, durante atividades lúdicas em uma brinquedoteca universitária. As autoras apontam algumas peculiaridades nos modos de interação dessas crianças com os outros e entre si, o que interfere na emergência de funções psicológicas superiores. Também destacam a brincadeira como uma atividade importante para o desenvolvimento cultural da criança e ressaltam o papel mediador dos brinquedistas na ampliação da relação com os objetos e inserção em uma brincadeira mais estruturada. Consideram, ainda, que, assumindo a Perspectiva Histórico-Cultural do Desenvolvimento Humano e tendo como foco de análise o desenvolvimento da criança com deficiência/autismo, importa salientar a força que tal perspectiva coloca nas relações interpessoais, nas ações sobre os objetos culturais e nas práticas sociais para o planejamento de ações educativas.

O quinto texto, *A criança com autismo na brinquedoteca: percursos de interação e linguagem*, de autoria de Ivone Martins de Oliveira e Sonia Lopes Victor, visa a analisar os modos de interação e de interlocução estabelecidos entre uma criança com diagnóstico de autismo e os educadores durante atividades lúdicas em uma brinquedoteca. Este estudo traz contribuições para abordar práticas educativas orientadas para a criança com autismo na educação infantil, na medida em que permite compreender modos de ser e possibilidades de expressão dessa criança. Discute, ainda, sobre formas de aproximação, contato e interação com ela. Um aspecto a ser destacado na análise, o qual não foi possível aprofundar neste trabalho,

9 O brinquedista tem como principal função incentivar a brincadeira infantil, procurando enriquecê-la, brincando junto, em parceria com a criança. Segundo Cunha (2010), é aquele que estimula a brincadeira infantil.

é a possibilidade de emergência de processos de domínio do próprio movimento pela criança com autismo a partir do gesto do outro, tendo como referência os apontamentos de Vigotski acerca da função autorreguladora da linguagem.

O sexto e o sétimo textos, intitulados *Narrativas de formação e inclusão: prática educativa com crianças com e sem autismo na brinquedoteca*, de autoria de Amanda Gonçalves Pinto e José Francisco Chicon, e *Narrativas de formação e inclusão: atividades circenses como conteúdo de ensino na mediação das crianças com e sem autismo na sala de ginástica*, elaborado por Richard Bruno Mesquita Silva e José Francisco Chicon, são estudos que utilizaram o memorial de formação para o registro de vivências, lembranças, experiências e reflexões, em que os autores descrevem e refletem criticamente sobre os acontecimentos vivenciados desde a infância até a vida profissional, relatando os momentos de dificuldades e desafios, assim como os de aprendizagens e superação.

O sexto texto narra a experiência de formação de uma acadêmica do Curso de Educação Física ao participar da proposta de ensino *Brincando e aprendendo na brinquedoteca*. O sétimo capítulo conta a experiência de formação de um acadêmico do Curso de Educação Física ao participar da proposta de ensino “Brincando e aprendendo com a ginástica”, mais precisamente, com o conteúdo atividades circenses.

Assim, almejamos que as reflexões apresentadas nesta coletânea possam contribuir com a prática pedagógica dos profissionais que atuam com crianças com e sem deficiência/autismo em ambiente escolar e não escolar e inspirar a produção de novos estudos sobre o tema.

Referências

CHICON, José Francisco; OLIVEIRA, Ivone Martins de (orgs.). **O brincar da criança com autismo**: possibilidades para o desenvolvimento infantil. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2021a. (Série Desenvolvimento Humano e Práticas Inclusivas). Disponível em: <https://inlui.org/publicacoes/>. Acesso em: 30 set. 2024.

CHICON, José Francisco; OLIVEIRA, Ivone Martins de (orgs.). **Caminhos da ação educativa na brincadeira da criança com autismo**: inclusão, intervenção pedagógica e formação. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2021b. (Série Desenvolvimento Humano e Práticas Inclusivas). Disponível em: <https://inlui.org/publicacoes/>. Acesso em: 30 set. 2024.

CHICON, José Francisco; SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de; MURACA, Gabriela de Vilhena (orgs.). **A brincadeira da criança com autismo**: apontamentos para as práticas educativas e inclusão. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2023. (Série Desenvolvimento Humano e Práticas Inclusivas). Disponível em: <https://inlui.org/publicacoes/>. Acesso em: 30 set. 2024.

CHICON, José Francisco; SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de; SILVA, Suzana Azevedo Feltmann. **O brincar da criança com autismo em ambientes educacionais de aprendizagem**: prática educativa, formação e inclusão. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2025. (Série Desenvolvimento Humano e Práticas Inclusivas). Disponível em: <https://inlui.org/publicacoes/>. Acesso em: 10 mai. 2025.

CUNHA, Nylse Helena Silvia. **Brinquedoteca**: um mergulho no brincar. 4. ed. São Paulo: Aquariana, 2010.

FREITAS, Ana Beatriz Machado de. O espectro autista no contexto institucional: aspectos constitutivos do desenvolvimento. **Revista de Psicopedagogia**, São Paulo, v. 25, n. 76, p. 49-61, 2008. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862008000100007. Acesso em: 20 abr. 2024.

PINO, Angel. **As marcas do humano**: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

ROCHA, Maria Silva Pinto Moura Librandi. **Não brinco mais**: a (des)construção do brincar no cotidiano educacional. 2. ed. Ijuí: Injuí, 2005. (Coleção Fronteiras da Educação).

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

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Capolla Neto, Luis Silveira Menina 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. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, n. 8, p. 23-36, jun. 2008. Disponível em: <https://atividart.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/05/a-brincadeira-e-seu-papel-no-desenvolvimento-psiquico-da-crianc3a7a.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2024.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. 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. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/x987G8H9nDCcvTYQWfsn4kN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 nov. 2024.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Imaginação e criatividade na infância**. Tradução de João Pedro Fróis. 2. ed. São Paulo: WMF; Martins Fontes, 2018. (Textos de Psicologia).

1. A ginástica para todos como conteúdo mediador na interação de crianças com e sem autismo

José Francisco Chicon¹

Julha Zuccolotto Tótola²

Suzana Azevedo Feltmann Silva³

Richard Bruno Mesquita Silva⁴

Maria das Graças Carvalho Silva de Sá⁵

DOI: 10.52695/978-65-5456-135-8.1

Considerações iniciais

Os processos interativos que envolvem a criança com diagnóstico de autismo têm mobilizado profissionais de diferentes áreas de conhecimento, tendo em vista os desafios enfrentados de forma a compreender seus variados modos de inserção nas relações sociais e realizar práticas que atendam às suas

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

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

3 Professora de Educação Física do Centro de Atenção Psicossocial Infantojuvenil de Vitória e pesquisadora do Laboratório de Educação Física Adaptada do Centro de Educação Física e Desportos (Ufes).

4 Graduando em Educação Física e pesquisador 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).

necessidades de desenvolvimento sensório-motoriz, socioafetivo e cognitivo-linguístico (Araújo; Chicon, 2020).

Conforme estudos de Orrú (2007, 2016), o autismo é compreendido como uma síndrome comportamental e caracterizado por déficit na interação social, na linguagem e nas alterações de comportamento. Essa condição traz dificuldades para o educador compreender o que a criança com autismo sente e pensa, suas preferências e seus desejos e também a maneira como significa o que ocorre à sua volta no ambiente de aprendizagem.

Em frente a esses desafios, o educador precisa encontrar os meios de levá-la a participar ativamente de práticas educativas que lhe permitam inserir-se na dinâmica das relações com os colegas e com os adultos e se apropriar das aprendizagens. Para isso nossa hipótese, neste estudo, é que a prática da ginástica para todos (GPT) pode ser um conteúdo mediador da interação entre as crianças com e sem autismo no mesmo ambiente de aprendizagem.

Segundo Paoliello (2008), a GPT é compreendida como uma manifestação da cultura corporal que reúne diferentes interpretações das ginásticas, integrando-as às variadas formas de expressão corporal, de maneira lúdica, livre e criativa, que oportuniza a prática para todas as pessoas, independentemente de idades, gêneros e condições físicas e/ou técnicas. Assim, encontramos nessa modalidade gímnica a possibilidade de inclusão na qual todas as crianças possam participar conjuntamente, sem uma separação imposta por suas diferenças.

A GPT, além de ser uma vertente não competitiva que visa ao trabalho em equipe, também traz consigo um pouco de cada modalidade gímnica e outras manifestações artísticas. Menegaldo e Bortoleto (2019) anunciam, por meio de seu texto “Ginástica para todos: primeiras reflexões sobre uma prática coletiva”, apontamentos sobre os benefícios do trabalho em grupo que ela proporciona e como essa característica ressalta a importância da cooperação, da socialização e da interação social entre os praticantes. Tais características permitem que seu público seja amplo e heterogêneo, podendo ser muito atraente para as crianças com e sem autismo.

Portanto, a GPT pode ser um conteúdo mediador importante para trabalhar o movimento corporal no processo socioeducacional de crianças, tenham elas autismo ou não, conforme afirma Ayoub (1998):

A abertura para participação e criação, assim como a valorização do trabalho em grupo, o estímulo à liberda-

de de expressão e, em especial, a ênfase na vivência do lúdico, do prazer na prática da Ginástica, são aspectos fundamentais da [GPT] que devem ser contemplados no processo de ensino-aprendizagem dessa atividade na escola [ou em outros ambientes de aprendizagem] (Ayoub, 1998, p. 129).

Assim, destacamos, dos estudos realizados por Chicon e Oliveira (2021a, 2021b), Chicon, Sá e Muraca (2023) e por Chicon, Sá e Silva (2025), a proposta de trabalho envolvendo o tema da GPT no projeto de extensão “Brinquedoteca: aprender brincando”, realizado no Laboratório de Educação Física Adaptada do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (Laefa-Cefd-Ufes), no atendimento a sessenta crianças com idades entre três e seis anos, quarenta delas com desenvolvimento típico do Colégio de Aplicação Criarte Ufes e vinte com diagnóstico de autismo, oriundas das comunidades da Grande Vitória, interagindo no mesmo espaço-tempo de aprendizagem e constituindo turmas inclusivas para o desenvolvimento desta pesquisa. Acreditamos que a abordagem proposta pela GPT deve ser voltada a novas oportunidades que as crianças com autismo podem vivenciar, buscando o brincar e a criação de movimentos a partir de suas experiências corpóreas.

Logo, a inserção da criança com autismo em espaços inclusivos pode permitir-lhe vastas oportunidades de interações com outras crianças e adultos, com as produções culturais próprias à sua idade e também pode ter um efeito enriquecedor ao seu desenvolvimento, desde que adequadamente mediada.

Desse modo, no sentido de contribuir com a compreensão da 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”, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Ufes, por meio do Parecer nº 1.459.302, 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.

Entretanto, ao analisar melhor esse projeto, percebemos a necessidade de maior investimento na compreensão da proposta pedagógica da GPT como conteúdo mediador da interação das crianças com e sem autismo entre si no mesmo ambiente de aprendizagem, principalmente, por desenvolver atividades que

tenham como premissa a ludicidade, o trabalho colaborativo, a diversidade, a empatia e o cuidado com o outro.

Frente ao exposto, consideramos que o autismo não torna a criança incapaz de aprender e de se desenvolver, mas, diferentemente de outras crianças, requer da prática educativa atenção especial, apoio, recursos e busca de caminhos alternativos para dar resposta ao seu modo peculiar de ser.

Assim, neste estudo, sentimo-nos desafiados a estudar seus processos relacionais, guiados pelo seguinte objetivo: analisar a GPT como conteúdo mediador na interação das crianças com e sem autismo na brincadeira.

Ginástica para todos: aproximações teóricas

A GPT, antes conhecida como ginástica geral (GG), teve sua nomenclatura alterada em 2007 pela Federação Internacional de Ginástica (FIG), com a finalidade de torná-la uma modalidade inclusiva e mais acessível a todos, “[...] visto que apresenta uma maior compreensão no que se refere à possibilidade de conectar o movimento corporal à emergência de valores culturais e à (des)construção de sentidos, dialogando entre diferentes individualidades, etnias, gêneros, idades, classe sociais, religiões e etc.” (Ramires *et al.*, 2020, p. 322).

No Brasil, a primeira publicação sobre a GPT é datada do final de 1980, escrita por Fernando Brochado e Mônica Brochado, no livro *Ginástica geral*, quando a GPT ainda era denominada GG (Toledo; Silva, 2020). Por meio do artigo *Ginástica para todos (GPT) no contexto escolar: um estado da arte*, podemos notar que, dentre as cinco regiões do Brasil, quatro (Nordeste, Norte, Sul e Centro-Oeste) se equiparam em produções escritas sobre a temática na escola, enquanto a Região Sudeste se destaca contendo a maior parte dessas publicações, em especial, São Paulo e Rio de Janeiro (Branquinho; Santiago; Franco, 2021).

A GPT se mostra em crescente ascensão, ao observarmos o surgimento de grupos que ensinam, pesquisam e praticam a modalidade — “Uma prática com difusão significativa no cenário brasileiro [...], e com interessantes análises acerca de sua positiva e adequada aplicabilidade no contexto educativo — das escolas às universidades” (Menegaldo; Bortoleto, 2019, p. 304).

A GPT tem por características de sua práxis a ludicidade, a diversão, os fundamentos ginásticos, a boa forma, a amizade, o prazer, a não competitividade, o

coletivo e a inclusão. Essas são apenas algumas de suas mais fortes características (Branquinho; Santiago; Franco, 2021). Segundo Ramires *et al.* (2020),

A GPT caracteriza-se, principalmente, por sua ludicidade, a qual visa proporcionar aos seus participantes uma prática mais humana e inclusiva, utilizando-se de aparelhos oficiais e não oficiais da ginástica e materiais que podem ou não ser confeccionados para suas apresentações. Enquanto possibilidade de atuação, a GPT ocupa espaços díspares, tais como educacionais, formais e informais, e é atribuída muitas vezes ao lazer (Ramires *et al.*, 2020, p. 322).

Menegaldo e Bortoleto (2019) afirmam que, mesmo a GPT sendo uma modalidade não competitiva, ainda há debates sobre a inclusão de uma vertente competitiva. De acordo com os autores, a FIG insiste ainda pela preferência em manter a modalidade não competitiva, definida como uma modalidade que abrange diversos públicos, ligada principalmente à prática inclusiva e apresentando resistência à esportivização das práticas gímnicas.

Nesse sentido, a GPT pode ser definida como:

[...] uma manifestação da cultura corporal que reúne as diferentes interpretações da ginástica (Natural, Construída, Artística, Rítmica Desportiva, Aeróbica etc.), integrando-as com outras formas de expressão corporal (Dança, Folclore, Jogos, Teatro, [Artes Circenses], Mímica etc.), de forma livre e criativa, de acordo com as características do grupo social e contribuindo para o aumento da interação social entre os participantes (Pérez-Gallardo; Souza, 1997, p. 33).

Por ser uma manifestação cultural que pode buscar a transformação e ressignificação da prática pedagógica, a GPT também procura a valorização da cultura e a problematização de conflitos criados pelo contexto social que visa ao ideal atlético e não ao ideal humano (Branquinho; Santiago; Franco, 2021).

Ao pensarmos a GPT na educação infantil, conforme assinalam Dutra, Boaventura e Costa (2022), devemos levar em conta que o foco está no sujeito da ação e não no movimento, e é por meio do brincar que as crianças aprendem os conteúdos gímnicos. Nas palavras desses autores:

Pautada no brincar e se-movimentar, a Ginástica Brincante apropria-se de fundamentos norteadores para o desenvolvimento dessa prática na infância, sendo eles: o brincar espontâneo, a imaginação, a criatividade, a curiosidade e a autonomia da criança. Considera-se como possibilidades didático-pedagógicas para se relacionar com essa manifestação e aproximar do mundo infantil, elementos potencializadores, como: as atividades circenses, a Ginástica para Todos (GPT), elementos da natureza e as aulas “estoriadas” (Dutra; Boaventura; Costa, 2022, p. 89).

Posto isso, como na ginástica brincante, a partir da imaginação e do brincar incorporados pela GPT, as crianças se comunicam e têm experiências significativas que lhes proporcionam descobertas sobre o mundo. Por esse motivo, concordamos com Ramires *et al.* (2020) acerca da possibilidade de utilização dessa modalidade gímnica na prática educativa:

Diante das possibilidades de prática que a GPT dispõe, autores a consideram como um [conteúdo mediador] essencial no contexto educacional, dando ênfase à democratização da ginástica dentro do ambiente educativo, visto que a mesma possui universalidade de gestos e possibilidades de expressões, tornando-se de fácil inserção nos processos de ensino e aprendizagem, sem esquecer que a referente manifestação envolve diferentes interpretações da ginástica, propiciando o enriquecimento da Cultura Corporal de Movimento dos alunos (Ramires *et al.*, 2020, p. 323).

Nessa conjuntura, fica evidente a riqueza da GPT inserida como conteúdo de ensino na educação infantil, visto que tem, como características principais, a ludicidade, a inclusão e a cooperação entre seus praticantes. Assim sendo, a GPT pode se mostrar por meio do brincar como um conteúdo mediador da interação entre as crianças com e sem autismo no ambiente de aprendizagem, podendo potencializar o protagonismo infantil por meio da ludicidade e da imaginação.

O percurso do estudo

A pesquisa se caracteriza como qualitativa, de caráter descritivo e exploratório (Ludke; André, 2013). Apresenta como foco a observação, registro e análise

das situações de brincadeiras em que a GPT favorece a interação das crianças com e sem autismo no mesmo ambiente de aprendizagem.

O estudo foi realizado na sala de ginástica olímpica, localizada no Cefd/Ufes, no período de setembro a novembro de 2024, com doze aulas realizadas, acompanhando o atendimento socioeducacional de dezesseis crianças, de ambos os sexos, com idades de cinco e seis anos. Nove eram do Colégio de Aplicação Criarte Ufes com desenvolvimento típico e sete com autismo, oriundas da comunidade externa à Ufes.

Para fins deste estudo, elegemos, como sujeitos-foco, três crianças com autismo para acompanharmos mais detidamente em suas interações no grupo — Hélio, Marcos e Jonas:⁶ Hélio (5 anos) — uma criança com comunicação verbal, dinâmica, sociável, com iniciativa de brincar, participava de brincadeiras de faz de conta e das atividades coletivas com pouco suporte do brinquedista;⁷ Marcos (5 anos) — comunicação verbal, extrovertido, dinâmico, sociável, com iniciativa de brincar, participava de brincadeiras de faz de conta e das atividades coletivas com nenhum suporte do brinquedista; Jonas (5 anos) — comunicação verbal, dinâmico, sociável, com iniciativa de brincar, participava de brincadeiras de faz de conta e das atividades coletivas com pouco suporte do brinquedista.

As crianças foram acompanhadas por oito estagiários do Curso de Educação Física e três do Curso de Terapia Ocupacional em um encontro semanal, todas às segundas-feiras, das 15 às 15h50min horas, para o atendimento; e das 16 às 17h30min com reunião da equipe de trabalho para avaliar as atividades realizadas e planejamento.

As aulas eram iniciadas com uma roda de conversa para relembrar os combinados e apresentar as atividades. Na sequência, eram realizadas atividades dirigidas, com base no cronograma planejado para o semestre, envolvendo a arte de contar histórias com o tema da literatura infantil — *O Mágico de Oz* —, trazendo questões relacionadas com a diversidade/diferença, com o objetivo de sensibilizar e convidar as crianças do Colégio de Aplicação Criarte Ufes a serem parceiras na ação de inclusão/acolhimento dos colegas com autismo (Chicon;

6 Os nomes dos participantes são fictícios.

7 O brinquedista tem como principal função incentivar a brincadeira infantil, procurando enriquecê-la, brincando junto, em parceria com a criança. Segundo Cunha (2010), é aquele que estimula a brincadeira.

Oliveira, 2021a, 2021b). Em seguida, os alunos eram conduzidos ao momento festivo e escolhiam, por interesse, os aparelhos da ginástica (colchões, cama elástica, trave de equilíbrio, bolas de pilates, *tumble track*, entre outros) que gostariam de explorar e brincar espontaneamente, acompanhados pela ação mediadora dos brinquedistas. Por fim, as crianças eram orientadas a organizar uma roda de conversa para o momento de avaliação do que foi realizado.

Durante o atendimento, os brinquedistas assumiram as seguintes funções: sete atuavam no acompanhamento das crianças com autismo e quatro se revezavam na coordenação e acompanhamento da aula com o grupo de crianças com e sem deficiência que participavam de ações coletivas.

Para a produção das informações, foram utilizados registros em diário de campo, observação participante e videogravação de cinco aulas. A pesquisadora inseriu-se nas atividades do projeto de extensão “Brinquedoteca: aprender brincando”, desenvolvido em uma sala de ginástica olímpica, que tinha, entre seus objetivos, expandir serviços de Educação Física à comunidade externa e interna da Ufes, por meio do atendimento socioeducacional, voltado para as crianças com e sem deficiência/autismo no mesmo espaço-tempo de interação.

As observações não seguiram um roteiro rigidamente definido, porém algumas questões mais gerais foram foco de atenção: a relação da criança com outras crianças, com os adultos e com os aparelhos/objetos (bola de pilates, cama elástica, *tumble track*, trave de equilíbrio, dentre outros) e a participação nas atividades coletivas.

O registro das observações logo após as atividades lúdicas, na sala de ginástica e em outros ambientes de aprendizagem, 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 com autismo nas atividades lúdicas para as atividades dirigidas e livres e, por outro lado, propiciavam maior conhecimento do fenômeno investigado.

Os três alunos com autismo foram acompanhados de maneira sistemática por três brinquedistas. Eles procuravam incentivá-los a participar das atividades dirigidas, a interagir e a brincar com os colegas, propunham ações para potencializar a brincadeira da criança e mediavam as relações estabelecidas entre ela e as demais crianças.

As informações foram analisadas por meio de recorte de episódios interativos, com a atenção orientada para o funcionamento dos sujeitos focais, as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação, resultando em um relato minucioso dos acontecimentos que, segundo Góes (2000), caracteriza a análise microgenética.

Para o processo de análise dos dados, debruçamo-nos, em uma primeira etapa, sobre os vídeos das cinco aulas registradas. Desse trabalho, selecionamos três episódios, considerados por nós representativos de manifestações dos aspectos interativos entre as crianças com e sem autismo nas brincadeiras ao serem submetidas às atividades relacionadas com a proposta pedagógica e com o conteúdo mediador da GPT. Em uma segunda etapa, esses episódios foram transcritos e realizamos uma pré-análise do material, selecionando dois episódios para uma análise mais refinada no capítulo de resultado e discussão dos dados, mas, por questão de delimitação, optamos por descrever e analisar apenas um dos episódios.

A ginástica para todos como conteúdo mediador na interação de crianças com e sem autismo

Conforme Ayoub (2007), as vivências no campo da GPT têm a função de socialização, além de solidariedade e identificação social. Assim, podemos considerá-la como elemento privilegiado no contexto educativo e, por que não, como conteúdo mediador importante para promover a interação de crianças com e sem autismo no mesmo ambiente de aprendizagem.

Para Ayoub (2007), os princípios que norteiam a GPT favorecem o estímulo à criatividade, ao bem-estar, à união entre as pessoas e o prazer pela sua prática. Sua riqueza está exatamente no princípio de privilegiar todas as formas de trabalho, estilos, tendências, influenciadas por uma variedade de tradições, simbolismos e valores que cada cultura agrega, caminhando ao encontro das pessoas em sua diversidade e diferença.

Dito isso, é importante prosseguir na direção de apresentar situações em que a GPT, por meio de atividades brincantes, favorece a interação de crianças com e sem autismo na sala de ginástica olímpica, no projeto de extensão “Brinquedoteca: aprender brincando”.

A sala de ginástica olímpica do Cefd/Ufes possui cerca de 250m², com piso de madeira, parede de tijolinhos, várias janelas de vidros e ventiladores de parede. O ambiente está equipado com uma variedade de aparelhos para a prática da ginástica — tablado de 50m² com tatame para atividades de solo, traves de equilíbrio, *tumble track* (cama elástica de 30m de comprimento por 2m de largura), plintos, colchões de diversos tamanhos e espessura, cama elástica grande, bolas de pilates etc. —, propícios para o se-movimentar⁸ (Kunz, 2004) dos alunos.

Na sala de ginástica olímpica, as atividades foram planejadas para que as crianças com e sem autismo, público que participava do projeto de extensão nesse ambiente de aprendizagem, vivenciassem, conhecessem e explorassem diferentes sensações e experiências lúdicas, a partir de uma dinâmica que consistia em: roda de conversa inicial, atividades dirigidas, momento festivo (espaço-tempo de escolha por interesse das próprias crianças) e roda de conversa final. Além disso, como já explicado na metodologia, essas crianças foram acompanhadas por onze estagiários, denominados brinquedistas que atuavam para lhes dar suporte no desenvolvimento de suas atividades e brincadeiras, deixando esse ambiente rico em equipamentos e também rico em interações humanas (Chicon; Oliveira, 2021a, 2021b; Chicon; Sá; Muraca, 2023; Chicon; Sá; Silva, 2025).

O momento de atividades dirigidas é um espaço-tempo no qual todas as crianças devem interagir juntas, mediadas pela orientação do professor brinquedista (denominação para o estagiário que coordena a aula), à exceção daquelas com autismo que, em seu estágio de desenvolvimento, apresentam interesses singulares e preferência em brincar sozinhas. Nesse caso, o brinquedista que a acompanha faz o esforço de mediação procurando orientá-la no sentido do individual para o coletivo e do coletivo para o individual, provocando a possibilidade de participação no grupo, mesmo por pouco tempo. A intenção é que, no processo, gradativamente, a criança com autismo consiga participar da ação coletiva.

As práticas desenvolvidas nesse momento da aula tinham como objetivo contextualizar as atividades lúdicas por meio de personagens da literatura infantil — *O Mágico de Oz* — utilizando a estratégia de ensino da ginástica ou brincadeira historiada (conta-se uma história e as crianças a realizam por meio da ação corporal, no se-movimentar) para que encontrem sentido e significado nas suas ações na brincadeira (Chicon; Sá; Muraca, 2023).

8 Movimento com sentido e significado para a criança.

Em síntese, o livro *O Mágico de Oz*, escrito por Lyman Frank Baun (2003), um escritor norte-americano, em 1901, que se tornou um clássico da literatura infantil no mundo, narra a história de Dorothy Gale, uma órfã que vivia com os tios numa fazenda do Kansas, nos Estados Unidos:

Um dia, um ciclone arranca do chão a casa onde moravam. Os tios conseguem entrar no porão que usavam como abrigo para tempestades, mas Dorothy e seu cachorro, Totó, se atrasam e ficam na casa, que foi levada durante muito tempo pelos ares até chegar à Terra de Oz. Lá, Glinda, a Bruxa Boa do Norte, explica a Dorothy que ela havia matado a Bruxa Malvada do Leste, pois a casa aterrissou em cima dela. Dorothy agora é, por direito, dona dos sapatos mágicos prateados da bruxa má. Além disso, Glinda lhe dá um beijo na testa, para ela ficar em segurança durante as aventuras que viveria a caminho da Cidade das Esmeraldas, onde vive o poderoso Mágico de Oz, o único que poderia ajudá-la a voltar para o Kansas. Para chegar à Cidade das Esmeraldas, Dorothy tem que seguir por uma estrada de tijolos amarelos. Durante a caminhada, ela encontra o Espantalho, o Homem de Lata e o Leão Covarde. Os três se juntam a Dorothy, pois também querem encontrar Oz e pedir algo para ele: o Espantalho quer um cérebro para pensar como os homens; o Homem de Lata, um coração para amar como os homens, e o Leão Covarde quer coragem para ser o Rei dos Animais. A partir daí, os quatro encaram perigos, vivem histórias fantásticas e aprendem a enfrentar os próprios medos.⁹

No recorte da situação de aula que separamos para analisar, as crianças já tinham conhecido, em aulas anteriores, a história *O Mágico de Oz*, na forma de desenho animado, exibido em vídeo editado com duração de dez minutos, e os personagens Dorothy e Totó (cachorrinho). Assim, o episódio que vamos descrever a seguir ilustra a forma como as aulas foram orientadas no momento dirigido, tendo como estratégia de ensino a ginástica historiada com esse tema da literatura infantil apresentando a personagem “Espantalha” (por ser uma estagiária), levando

9 Síntese disponível em: https://leitura.com.br/o-magico-de-oz---texto-integral---classicos-autentica-L999-9788551301777?srltid=AfmBOooTtW6GQ4FSnTROWzDOsKkaYSmSTKBhf1XR7D_TGHlxJQOON1vk. Acesso em: 15 jan. 2025.

as crianças a realizar os movimentos gímnicos, superando desafios para conseguir recuperar a indumentária perdida da personagem por encanto de uma bruxa.

Episódio 1 – Brincando com os movimentos gímnicos: o encontro com a personagem Espantalha

Nesse episódio, a professora brincadista (caracterizada como a personagem Dorothy) apresentou a personagem Espantalha (estagiária sem os adereços que a caracterizariam) às crianças. Porém, explicou que ela perdeu suas roupas por encanto de uma bruxa e que precisava de ajuda para recuperá-las. Os pequenos logo se mostraram solidários e se propuseram a colaborar. Então, o professor (outro professor brincadista não caracterizado) explicou que eles precisavam superar alguns obstáculos para quebrar o encanto da bruxa e recuperar as roupas. Assim, as crianças foram orientadas a subir no *tumble track* (cama elástica de 30m de comprimento por 2 metros de largura) e, uma de cada vez, saltar consecutivamente por cima de flutuadores de piscina posicionados à distância de um metro um do outro até o final do percurso.

Essa atividade envolveu o interesse e entusiasmo das crianças que, respeitando o ordenamento, uma após outra, sorrindo e gritando de alegria, começaram a realizar os saltos sobre os obstáculos com controle do movimento, ansiosas para liberar do encanto a primeira peça de roupa para vestir a Espantalha. Os três alunos com autismo (Hélio, Marcos e Jonas) também mostraram interesse e entusiasmo como os colegas e realizaram a brincadeira com autonomia e segurança.

Após concluírem o percurso, o encanto foi quebrado e o professor brincadista dialogou com as crianças para que identificassem a peça de roupa encontrada: 'Que peça de roupa é essa?'. Algumas crianças disseram uma saia, mas logo identificaram que era uma camisa listada de preto e amarelo. Os pequenos vibraram de alegria nesse momento, pegaram a camisa e correram para vestir a Espantalha que acompanhava de perto a coragem do grupo. Marcos e duas crianças da Criarte tomaram a iniciativa de colocar a camisa nos braços da personagem, que ficou ajoelhada na pista de *tumbling*

para facilitar a ação das crianças, que foram auxiliadas verbalmente por uma brinquedista. Uma ajudava a outra, em um gesto lindo de solidariedade, acompanhadas da atenção e alegria dos colegas. Depois, outras três crianças da Criarte se revezaram com eles para fechar os botões, auxiliados pela brinquedista, pois essa tarefa era um pouco mais complexa para a coordenação motora dos pequenos. Jonas e Hélio ficaram bem ao lado da personagem, atentos e curiosos ao trabalho realizado pelos colegas. Com a camisa vestida, a personagem mostrou alegria e agradeceu os pequenos, dizendo: 'Agora, precisamos quebrar o encanto e resgatar o restante de minhas roupas. Vamos lá?'.

O professor brinquedista orientou as crianças para o segundo obstáculo a enfrentar, dizendo que era ainda mais difícil de conseguir. Desta vez as crianças precisavam realizar o rolamento para frente no colchão, saltar um obstáculo de espuma com densidade firme de 20cm de largura e 20cm de altura e passar por baixo das pernas abertas de três brinquedistas. As crianças da Criarte realizaram essas três tarefas com entusiasmo e bom desempenho. No caso dos alunos com autismo, Hélio e Marcos fizeram o rolamento para frente com autonomia, desequilibrando-se um pouco para o lado. Jonas não conseguiu realizar o rolamento para frente com autonomia, então deitou-se e rolou de lado resolvendo o problema. Quanto ao obstáculo, Marcos foi capaz de saltá-lo, enquanto Jonas e Hélio ainda não tinham impulsão para tanto. Assim, saltaram do chão para cima da espuma e depois para o chão, seguindo a trilha, acompanhando os demais colegas. Por fim, em quadrupedia (imitando o andar de um cachorrinho), passaram alegremente por baixo das pernas dos brinquedistas.

Com a tarefa cumprida, o encanto foi quebrado novamente e os pequenos vibraram de alegria ao receberem as novas peças de roupa. O diálogo do professor brinquedista com os pequenos foi mais acirrado desta vez, pois eles tiveram dificuldade em identificar o nome do macacão. O educador, em um passe de mágica, fez a vestimenta aparecer e perguntou: 'Quem sabe o nome desta peça de roupa?'. Disseram que era uma calça, um vestido... Não conheciam macacão. Marcos, Hélio e Jonas também disseram calça.

Desta vez o professor brinquedista orientou os pequenos sobre como deveriam segurar de um lado e do outro do macacão para poder vestir a Espantalha. Marcos, curioso e participativo, logo pegou em um dos lados do macacão acompanhado de uma menina da Criarte e mais duas colegas seguraram o outro lado da roupa, deslocando-se para vestir a personagem, acompanhados de perto pelas demais crianças. Depois, receberam o último item, o chapéu de palha e, rapidamente, acertaram o nome.

Marcos ainda colocou o chapéu na cabeça da Espantalha, mostrando o tempo todo muito interesse e entusiasmo. Com a ajuda do professor brinquedista, logo conseguiu amarrar a fita de cetim presa ao chapéu, fixando, assim, o chapéu na cabeça da personagem. Jonas e Hélio acompanhavam atentos e curiosos a ação dos colegas.

Já devidamente vestida e feliz, a Espantalha convidou as crianças para participar do momento festivo. Os pequenos foram divididos, ficando metade brincando no *tumble track* com alguns brinquedistas e os outros seis brincando na cama elástica com a Espantalha, acompanhados por mais duas brinquedistas. Nessa brincadeira, Hélio e Jonas se destacaram pulando na cama elástica com controle do movimento, dando as mãos para os colegas e mostrando sorriso, alegria. Marcos festejou com os outros pequenos no *tumble track*. A brincadeira foi muito divertida (Videogravação, 14-10-2024).

Observando o episódio em seu início, logo percebemos o uso da estratégia da ginástica historiada pela professora brinquedista para mobilizar o interesse e a participação das crianças com e sem autismo na prática pedagógica proposta. A ginástica historiada tem sido utilizada pelo grupo de pesquisa do Laefa no planejamento de suas atividades com as crianças com e sem autismo com eficácia desde o ano de 2009, quando o projeto de extensão “Brinquedoteca: aprender brincando” foi inaugurado. Do fruto desse trabalho, vários artigos foram escritos e publicados, confirmando essa afirmação (Chicon; Oliveira, 2021a, 2021b; Chicon; Sá; Muraca, 2023; Chicon; Sá; Silva, 2025).

A ginástica historiada ou brincadeira historiada pode ser realizada de diversas maneiras, mas o seu traço comum é que se conta uma história e as crianças

a reproduzem de maneira gestual/corporal por meio do se-movimentar (Benites; Rodriguez, 2008; Ota, 2016; Chicon *et al.*, 2023), como podemos observar no episódio citado. Na narrativa, os alunos são incentivados pelo professor brinquedista a realizar movimentos gímnicos (saltar, rolar e andar em quadrupedia) combinados com elementos da literatura infantil (*O Mágico de Oz*) com o propósito de realizar um gesto solidário de ajudar a personagem Espantalha a conseguir suas roupas de volta, já que haviam desaparecido por encanto de uma bruxa. Essa orientação facilita a compreensão e realização da proposta pedagógica de ensino, conferindo sentido e significado às suas ações de uma maneira lúdica, alargando as possibilidades psicológicas de sentir, pensar e agir no ambiente de aprendizagem (Chicon; Oliveira, 2021a, 2021b).

Na realização da prática educativa, observamos que as três crianças com autismo envolvidas mostraram, em seu nível de desenvolvimento, capacidade de atenção e compreensão para atuar com a brincadeira imaginária ou faz de conta. Reagiram à orientação do professor brinquedista com entusiasmo e alegria, partindo junto com os colegas na aventura de superar os obstáculos e romper com o encanto da bruxa.

Para Vigotski (2008), as atividades lúdicas, impulsionadas pela imaginação e pelo faz de conta, têm uma contribuição significativa no aprendizado e desenvolvimento da criança, organizando experiências anteriores e novas possibilidades de interpretar o ambiente social onde está inserida, o que é fundamental para promover sua autonomia. O autor entende que a brincadeira não é natural na criança e, sim, aprendida, o que requer a ação mediadora do educador/adulto e de colegas mais experientes para auxiliá-la em seu processo de aprendizagem.

No *tumble track*, as crianças com e sem autismo, acompanhadas pela Espantalha, uma após outra saltaram por cima dos flutuadores, com controle do movimento, alegria e entusiasmo. Temos identificado, no trabalho com os alunos com autismo, que o saltar na cama elástica proporciona-lhes uma sensação de prazer, despertando seu interesse por atividades desse tipo (Chicon; Sá; Muraca, 2023). Assim, ao definirmos o trabalho tendo como conteúdo mediador a GPT, elegemos, como um dos elementos da prática corporal a explorar na proposta das atividades com os pequenos, o saltar.

Ao terminarem os saltos, as crianças, entusiasmadas e curiosas, foram se reunindo em torno do professor brinquedista para saber qual peça de roupa conseguiram recuperar. O professor iniciou um diálogo com elas, explorando

a linguagem gestual e verbal, levando-as a prestar atenção às características da roupa encontrada, visando a sua identificação e nomeação. Eufóricas, elas tomam posse da roupa e se deslocam em direção à Espantalha para ajudá-la a vestir-se. Nesse momento, destacamos: a) a iniciativa de Marcos junto com mais duas colegas da Criarte em tomar para si a responsabilidade de auxiliar a personagem a vestir a roupa; b) o trabalho coletivo colaborativo dos pequenos em se revezar na tarefa de ajudar a personagem a vestir-se; c) a mediação da brinquedista auxiliando verbalmente os alunos na tarefa de vestir a Espantalha; e d) a atenção compartilhada de todas as crianças, inclusive Hélio e Jonas, em acompanhar de perto a ação dos colegas em vestir a roupa na personagem.

As diferentes formas de linguagens (verbal, não verbal, corporal, musical, visual etc.) são percebidas como elementos de comunicação e interação do indivíduo com o meio social. As linguagens permitem ao ser humano estruturar seu pensamento, traduzir o que sente, registrar o que conhece e comunicar-se com outros seres humanos, marcando, desse modo, seu ingresso na cultura (Padilha, 2001).

Dito isso, Padilha (2001) explicita que é justamente na forma de representação mental das coisas do mundo, expressa por meio das linguagens, que o sujeito produz os seus modos de significar o ambiente, situações, objetos, pessoas, relações, conhecimento e cultura. Assim, considerando essas distintas possibilidades de linguagem, devemos estar atentos à fala, à expressão, à atitude, ao movimento, ao olhar, ao gesto, ao silêncio apresentados pelos sujeitos, pois são carregados de significações.

Cabe destacar que, em sujeitos com autismo, a linguagem comunicativa/expressiva é pouco comum, portanto devemos como professores nos sensibilizarmos para essas outras formas de linguagem, sempre no intuito de compreender o que o outro busca comunicar, como no caso de Marcos, Hélio e Jonas na interação com os colegas e os educadores na situação lúdica proposta.

Ao remetermos tais considerações para o âmbito do desenvolvimento infantil, em especial para as crianças com autismo, compreendemos que as representações/ discursos/linguagens, atitudes e ações produzidos por meio dessa proposta de aula com a GPT podem potencializar a interação entre as crianças, visto que é no coletivo que elas aprendem a conhecer, conceituar, elaborar e significar o mundo.

Na sequência, as crianças, entusiasmadas em encontrar o restante das roupas da Espantalha, deslocaram-se em direção ao professor brinquedista. Com o

grupo reunido ao seu redor, o educador anunciou que iriam realizar o rolamento para a frente, o salto por cima do obstáculo e o deslocamento em quadrupedia por baixo das pernas de três brinquedistas, quebrando o encanto da bruxa.

Com grande interesse e entusiasmo em realizar os movimentos gímnicos, os pequenos, um após outro, de forma ordenada, auxiliados pelos brinquedistas, foram se movimentando e cumprindo a tarefa. Para Jonas, o movimento de rolar para a frente ainda não estava incorporado, então ele foi criativo, deitando-se no chão e rolando de lado, enquanto, Marcos e Hélio realizaram essa tarefa com autonomia e independência. No caso do salto por cima do obstáculo, Marcos conseguiu realizar o salto em um único movimento, com autonomia, porém Jonas e Hélio precisaram executar o movimento em dois tempos, um salto sobre o obstáculo e outro do obstáculo para o chão. Por fim, deveriam deslocar-se em quadrupedia por baixo das pernas dos brinquedistas. Essa tarefa os três realizaram com autonomia e independência.

Conforme Ayoub (2007), as atividades desenvolvidas na GPT são oportunidades privilegiadas, porque são geradas de forma criativa e espontaneamente, a partir do contato com o outro, da percepção e reflexão sobre as pessoas e a realidade na qual estão inseridas. A criança apresenta-se, então, dotada de um caráter de autonomia e liberdade, o que favorece também o convívio em novos grupos, fazendo com que o indivíduo alargue suas possibilidades de agir no meio sociocultural em que está inserido. As vivências no campo da GPT têm a função de sociabilização, além de solidariedade e identificação social.

De acordo com Costa, Barros e Kunz (2018, p. 202-203), “A criança se expressa brincando, seja para o mundo, para os outros ou para si mesma. Portanto, não é tão importante se ela, ao brincar, imita, simboliza ou inventa coisas. O que importa é o que ela está dizendo, expressando com seu brincar” e, ao se expressar, ela dá sentido ao que faz. Portanto, a criança precisa se encontrar na brincadeira, com outros colegas ou mesmo sozinha, como uma participante ativa, com força e prazer de decidir, de mudar, enfim, de inventar e criar um pouco do que observamos no comportamento das três crianças com autismo ao responderem aos desafios lançados pelo professor brinquedista para quebrar o encanto da bruxa.

Ao concluírem a brincadeira, as crianças se deslocaram eufóricas para perto do professor brinquedista para identificar qual parte da indumentária da Espantalha iria aparecer com a quebra do encanto da bruxa. O educador, novamente

em um passe de mágica, fez o macacão aparecer e iniciou um novo diálogo com elas. Mostrando a roupa, perguntou: “Quem sabe o nome dessa peça de roupa?”. Os pequenos responderam que era uma calça, um vestido. Outros não souberam identificar. Então o docente explicou que aquela peça de roupa era um macacão.

O educador continuou a conversa, orientando que, para vestir o macacão na Espantalha, as crianças precisavam agir conjuntamente, carregando a roupa de um lado e do outro. Novamente Marcos tomou a iniciativa de segurar em um dos lados do macacão acompanhado de uma colega da Criarte. Outras duas meninas seguraram a roupa do outro lado. Então, seguiram eufóricos para vestir a personagem, auxiliados por orientações verbais de uma brinquedista.

Em seguida, o professor brinquedista fez o chapéu de palha aparecer e eles de imediato disseram o nome. Prontamente, Marcos ajudou a colocar o chapéu de palha na cabeça da Espantalha. Jonas e Hélio acompanhavam de perto e atentos o trabalho dos colegas. Os dois eram mais tímidos, dependiam da mediação dos brinquedistas para tomar a iniciativa de ajudar a colocar a roupa. Marcos era mais extrovertido e tinha mais iniciativa de brincar e compartilhar a brincadeira com os colegas.

Espantalha ficou muito feliz tendo suas roupas de volta. Agradeceu as crianças pelo carinho e convidou todas para festejar pulando no *tumble track* e na cama elástica com ela. Esse momento festivo foi importante pelo reconhecimento da solidariedade e coragem dos pequenos em enfrentar as adversidades para ajudar uma outra pessoa. Nesse momento, foi possível perceber o entusiasmo e a interação dos alunos entre si, com a Espantalha e com os brinquedistas. Também observamos a espontaneidade na aproximação física entre eles, ao darem as mãos, pular e vibrar juntos, em uma brincadeira compartilhada e enriquecida de afeto. Nesse contexto, Marcos, Jonas e Hélio são partes integrantes e pertencentes ao grupo. Aprendem e se desenvolvem em colaboração, compartilhando experiências com os demais colegas, mediados pelos educadores.

De acordo com Menegaldo e Bortoleto (2019), a GPT tem esse traço do trabalho em grupo e essa característica ressalta a importância da cooperação, da socialização e da interação social entre os praticantes. Além disso, salienta a abertura para a participação e criação, o estímulo à liberdade de expressão, a ênfase na vivência do lúdico e do prazer na prática da ginástica. Em nosso entender, esses são aspectos da GPT observados no decorrer de todas as aulas

realizadas na prática educativa com as crianças com e sem autismo, portanto devem ser contemplados no processo de ensino e de aprendizagem.

Assim, percebemos que as crianças com e sem autismo, quando brincam entre si e com os educadores, trocam experiências que enriquecem seu acervo cultural e impulsionam seu desenvolvimento. Os pequenos, quando são favorecidos por uma atividade em colaboração com um educador ou um colega mais experiente, são envolvidos por uma multiplicidade de possibilidades de aprendizagem, como se observa na narrativa deste texto. De acordo com Vigotski (2007), a criança supera suas dificuldades durante uma situação colaborativa, pois mostra-se mais forte e mais inteligente do que quando atua sozinha.

No entendimento de Costa, Barros e Kunz (2018), toda criança tem uma inerente necessidade de se-movimentar. Ela sabe disso e busca incessantemente atender a essa necessidade básica e a realiza de melhor forma no brincar. Para esses autores, “O brincar é o ato mais espontâneo, livre e criativo, e por isso, [é para ela] [...] uma realização plena para o desenvolvimento de seu ser” (Costa; Barros; Kunz, 2018, p. 202).

A criança, em conjunto com outros colegas, realiza ações, como descobrir e adaptar regras de brincar e o arranjo de situações de movimentos adequados ao contexto lúdico no qual se encontra. Com isso elas devem também aprender a conhecer suas possibilidades individuais a serviço do outro, de um objetivo ou de uma proposta comum a todos, como observamos na manifestação de solidariedade do grupo em relação a recuperar as peças de roupa de Espantalha. Nesse contexto, elas não aprendem movimentos, e sim maneiras de se-movimentar (Costa; Barros; Kunz, 2018).

O educador tem um importante papel no processo de mediação, pois a ele cabe a função de favorecer uma prática que envolve interações colaborativas entre as crianças com e sem autismo. Conforme afirma Vygotski (1997), elas podem fazer sempre mais e resolver tarefas mais difíceis em colaboração sob a direção ou ajuda de alguém do que estariam fazendo sozinhas.

Nesse sentido, cabe salientar que a afetividade atua diretamente com o ato motor no processo de apropriação do conhecimento e desenvolvimento infantil. Por esse motivo, é tão importante mediar/orientar essa capacidade com as crianças e, principalmente, com aquelas que apresentam autismo.

A afetividade faz parte do ser humano desde o seu nascimento e o acompanha durante toda a sua vida. Uma criança valorizada, respeitada e acolhida pelos outros, especialmente os adultos com quem convive, tende a despertar a curiosidade para aprender e se desenvolver (Araújo; Chicon, 2020).

Considerações finais

O objetivo deste estudo é analisar a GPT como conteúdo mediador na interação das crianças com e sem autismo na brincadeira.

A pesquisa é reveladora de que, a abordagem proposta pela GPT — lúdica, acolhedora, inclusiva, respeitando as diferenças e singularidades de cada criança, utilizando a prática coletiva e colaborativa —, potencializa os processos inclusivos, favorecendo a interação das crianças com e sem autismo no mesmo espaço-tempo de aprendizagem.

Constatamos, ainda, que enxergar as crianças com autismo em suas possibilidades do se-movimentar é de suma importância, assim como entender a sua condição. Logo, a partir desse entendimento não restringido, é possível disponibilizar caminhos e possibilidades para as crianças experimentarem seus corpos, colocando-os em ação na relação com os colegas, brinquedos e brincadeiras. Ademais, mesmo em um grupo heterogêneo, com crianças tão plurais, a experiência é individual, construída a partir do coletivo, da cultura, da experimentação de si e do outro.

Cabe salientar a importância de o educador mediar a relação da criança com autismo com o meio social, brincar com ela, estar junto com ela na brincadeira significando suas ações e ensinando-a a brincar, bem como investir em situações de brincadeira que estimulem os demais colegas a se aproximarem e brincar com ela e vice-versa.

Compreender as crianças com autismo é um desafio constante que nos impele a seguir em frente, a enfatizar o ensino, bem como proporcionar o tipo de resposta educativa e de recursos e apoios que elas precisam para aprender e se desenvolver.

Entendemos que essa temática não se esgota aqui. Ainda há muito que estudar. Como sugestão de pesquisas posteriores, podemos citar: a GPT como conteúdo mediador da interação dos alunos com e sem deficiência/autismo na Educação Física escolar.

Referências

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

AYOUB, Eliana. **A ginástica geral na sociedade contemporânea**: perspectivas para educação física escolar. 1998. 186 f. Tese (Doutorado em Educação Física) —Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1998.

AYOUB, Eliana. **Ginástica geral e educação física escolar**. 2. ed. Campinas: Unicamp, 2007.

BAUM, Lyman Frank. **O Mágico de Oz**. São Paulo: Scipione, 2003.

BENITES, Larissa Cerignoni; RODRIGUES, Sara. Novas possibilidades da difusão da leitura: um olhar para arte e a educação física. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 45, n. 5, p. 1–8, mar. 2008. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2030/3047>. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRANQUINHO, Gustavo Bernardes Padovan; SANTIAGO, Karolina Silva; FRANCO, Neil. Ginástica para todos (GPT) no contexto escolar: um estado da arte. **Revista Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 26, p. 1–20, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/35767/23623>. Acesso em: 21 mar. 2025.

CHICON, José Francisco; OLIVEIRA, Ivone Martins de (orgs.). **O brincar da criança com autismo**: possibilidades para o desenvolvimento infantil. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2021a. (Série Desenvolvimento Humano e Práticas Inclusivas). Disponível em: <https://inlui.org/publicacoes/>. Acesso em: 30 jun. 2024.

CHICON, José Francisco; OLIVEIRA, Ivone Martins de (orgs.). **Caminhos da ação educativa na brincadeira da criança com autismo**: inclusão, intervenção pedagógica e formação. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2021b. (Série Desenvolvimento Humano e Práticas Inclusivas). Disponível em: <https://inlui.org/publicacoes/>. Acesso em: 30 jun. 2024.

CHICON, José Francisco; SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de; MURACA, Gabriela de Vilhena (orgs.). **A brincadeira da criança com autismo**: apontamentos para as práticas educativas e inclusão. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2023. (Série Desenvolvimento Humano e Práticas Inclusivas). Disponível em: <https://inlui.org/publicacoes/>. Acesso em: 10 jul. 2024.

CHICON, José Francisco *et al.* A ginástica historiada como estratégia de ensino na prática educativa em crianças com e sem autismo. In: CHICON, José Francisco; SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de; MURACA, Gabriela de Vilhena (orgs.). **A brincadeira da criança com autismo**: apontamentos para as práticas educativas e inclusão. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2023. p. 97–125. (Série Desenvolvimento Humano e Práticas Inclusivas). Disponível em: <https://inlui.org/publicacoes/>. Acesso em: 10 jul. 2024.

CHICON, José Francisco; SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de; SILVA, Suzana Azevedo Feltmann. **O brincar da criança com autismo em ambientes educacionais de aprendizagem**: prática educativa, formação e inclusão. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2025. (Série Desenvolvimento Humano e Práticas Inclusivas). Disponível em: <https://incluir.org/publicacoes/>. Acesso em: 10 mar. 2025.

COSTA, Andrize Ramires; BARROS, Thais Emanuelle da Silva; KUNZ, Elenor. O brincar como construção racional nas aulas de educação física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 30, n. 53, p. 196-208, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2018v30n53p196/36360>. Acesso em: 2 fev. 2025.

CUNHA, Nylse Helena Silvia. **Brinquedoteca**: um mergulho no brincar. 4. ed. São Paulo: Aquariana, 2010.

DUTRA, Eduarda Vesfal; BOAVENTURA, Patrícia Luiza Bremer; COSTA, Andrize Ramires. Ginástica brincante: uma prática voltada ao livre brincar e se-movimentar das crianças. **Revista Didática Sistemática**, v. 24, p. 83-93, 2022. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/redis/article/view/13910/9825>. Acesso em: 14 fev. 2025.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 20, n. 50, p. 9-25, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/3HgqZgZCCZH85MvqSNWtn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 dez. 2024.

KUNZ, Elenor. **Educação física**: ensino e mudanças. 3. ed. Ijuí, RS: Unijuí, 2004.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2013.

MENEGALDO, Fernanda Raffi; BORTOLETO, Marco Antônio Coelho. Ginástica para todos: primeiras reflexões sobre uma prática coletiva. In: CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE ESTUDOS SOCIOCULTURAIS DO ESPORTE, 6., 2019, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: Associação Latinoamericana de Estudios Socioculturales del Deporte, 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/330224274_Ginastica_para_Todos_primeiras_reflexoes_sobre_uma_pratica_coletiva. Acesso em: 1 ago. 2024.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Autismo, linguagem e educação**: interação social no cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2007.

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

OTA, Giovanna Sayuri Garbelini. **Ginástica historiada e formação humana na educação infantil**. 2016. 81 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) — Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. **Práticas pedagógicas na educação especial**: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental. Campinas: Autores Associados, 2001. (Coleção Educação Contemporânea).

PAOLIELLO, Elizabeth (org.). **Ginástica geral**: experiências e reflexões. São Paulo: Phorte, 2008.

PÉREZ GALLARDO, Jorge Sérgio; SOUZA, Elizabeth Paoliello Machado de. A proposta de ginástica geral do Grupo Ginástico Unicamp. *In*: AYOUN, Eliana; SOUZA, Elizabeth Paoliello Machado de; PÉREZ GALLARDO, Jorge Sérgio (orgs.). **Coletânea de textos e sínteses do I e II Encontro de Ginástica Geral**. Campinas: Gráfica Central da Unicamp, 1997. p. 25-36.

RAMIRES, Andrize Costa; BOZZATO, Lucas Vargas; DUTRA, Eduarda Vesfal; SOUZA, Ana Paula Dias de. A ginástica para todos na extensão universitária: sentidos e significados de participantes ingressantes. **Expressa Extensão**, v. 25, n. 3, p. 320-332, set./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/expressaextensao/article/view/18824/11839>. Acesso em: 25 jan. 2025.

TOLEDO, Eliana de; SILVA, Paula Cristina da Costa. A ginástica para todos e suas territorialidades. **Corpoconsciência**, Cuiabá, v. 24, n. 1, p. 71-82, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/10092/8293>. Acesso em: 3 fev. 2025.

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

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

VIGOTSKI, Lev Semionovich. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução de Zóia Prestes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, Rio de Janeiro, n. 8, p. 23-36, jun. 2008. Disponível em: <https://atividart.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/05/a-brincadeira-e-seu-papel-no-desenvolvimento-psiquico-da-crianc3a7a.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2024.

2. A brincadeira da criança com autismo em diferentes ambientes de aprendizagem

José Francisco Chicon¹

Thálisson de Oliveira Paradela²

Livia Pires Andrade³

Suzana Azevedo Feltmann Silva⁴

Maria das Graças Carvalho Silva de Sá⁵

DOI: 10.52695/978-65-5456-135-8.2

Considerações iniciais

Inúmeras são as razões pelas quais se entende que o brincar ocupa a principal via do desenvolvimento infantil. Dentre elas, Cunha (2010) destaca o amadurecimento dos aspectos sociais da criança, que se dá por meio dos desafios

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

2 Graduando em Educação Física e pesquisador do Laboratório de Educação Física Adaptada do Centro de Educação Física e Desportos (Ufes).

3 Graduanda em Educação Física e pesquisadora do Laboratório de Educação Física Adaptada do Centro de Educação Física e Desportos (Ufes).

4 Professora de Educação Física do Centro de Atenção Psicossocial Infantojuvenil de Vitória 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).

presentes nas ações lúdicas, na compreensão de regras, na manifestação de hábitos e costumes, nas diferentes formas de expressão e de interação com o outro, que acabam por nutrir um importante aspecto do desenvolvimento humano: o da vida interior.

Por meio da ação lúdica, a criança se relaciona com os conteúdos culturais e os reproduz e transforma, atribuindo novos sentidos e significados em sintonia com o ambiente social no qual está inserida. Para Barbosa, Martins e Mello (2017, p. 160), é “[...] por meio dos jogos e das brincadeiras, que a criança interage com o seu meio físico e social, constrói conhecimentos, internaliza e produz cultura e também cria e afirma o seu modo peculiar de ser e estar no mundo”, entendendo que o brincar se constitui como uma prática social, pois implica a apropriação e expressão de um aspecto da cultura pela criança. Cultura acumulada pelo ser humano, historicamente passada de geração para geração em tempos e espaços coletivos — família, escola, ruas, parques etc.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), especificamente no art. 16, revela que o brincar é um direito inalienável de toda e qualquer criança, independentemente dos marcadores sociais — de ordem religiosa, política, cultural, saúde ou deficiência — que compõem cada indivíduo. Entretanto, apesar desse reconhecimento legal e normativo, fica o seguinte questionamento: será que de fato as crianças têm exercido esse direito?

Segundo Friedmann (1992), essa ação lúdico-cultural tem se tornado cada vez mais ameaçada em razão das transformações sociais que têm precarizado os espaços-tempos de brincar da criança:

Uma significativa redução do espaço físico: com o crescimento das cidades e a falta de segurança, os espaços lúdicos viram-se seriamente ameaçados e diminuídos; a redução do espaço temporal: dentro da instituição escolar, a brincadeira foi deixada de lado em detrimento de outras atividades julgadas mais produtivas; e o incremento da indústria de brinquedos, que colocou no mercado objetos muito atraentes [por exemplo: o uso de jogos eletrônicos], transformando as interações sociais [entre as crianças], nas quais o objeto passa a ter um papel relevante (Friedmann, 1992, p. 28-29).

No caso da criança com autismo,⁶ há um agravamento ainda maior de tais condições, uma vez que esses sujeitos, historicamente, foram excluídos dos espaços públicos e sociais, pois eram concebidos como incapazes, inclusive de brincar (Chicon; Oliveira, 2021a).

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

No entanto, ganha força o argumento de Freitas (2008), Vigotski (2021), Chicon e Oliveira (2021a, 2021b), Chicon, Sá e Muraca (2023), Chicon, Sá e Silva (2025) de que as crianças com autismo, assim como todas as outras, podem desenvolver capacidade para praticar a atividade lúdica, desde que imersas no meio cultural, na vida social, nas experiências com outras crianças, brinquedos e brincadeiras.

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

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

Desse modo, no sentido de contribuir na compreensão da relação entre brincadeira e desenvolvimento da criança com autismo, realizamos o projeto de pesquisa em andamento “O brincar da criança com autismo na brinquedoteca:

6 Falkenbach, Diesel e Oliveira (2010) compreendem o autismo como uma síndrome comportamental, caracterizada por déficit na interação social, na linguagem e alterações de comportamento, que acabam por interferir em suas ações na brincadeira.

inclusão, mediação pedagógica e linguagem”, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Ufes, por meio do Parecer nº 1.459.302, com o objetivo de compreender o brincar da criança com autismo em contexto de aprendizagem inclusivo e suas implicações para o desenvolvimento infantil. Com essa intenção, baseamo-nos nos estudos da abordagem histórico-cultural.

Entretanto, ao analisar melhor esse projeto, percebemos a necessidade de maior investimento na compreensão do brincar da criança com autismo em diferentes ambientes de aprendizagem, para melhor observá-la em seus processos de brincar e relacionar-se.

Em frente a essa conjuntura, traçamos como objetivo identificar e analisar a brincadeira da criança com autismo em diferentes ambientes de aprendizagem (lar, brinquedoteca universitária e piscina), considerando a organização desses espaços, a mediação educativa, os brinquedos/objetos utilizados, a atenção compartilhada, o tempo em que ela permanece na brincadeira e a iniciativa de brincar.

A brincadeira da criança com autismo em diferentes contextos

O brincar não é uma atividade inata da criança, e sim um aspecto da cultura a ser aprendido por ela. O desenvolvimento de brincadeiras ocorre por meio das relações que ela estabelece com outras pessoas mais experientes presentes em seu contexto social e cultural, que provocam/propõem em suas ações formas de agir com os objetos e interagir com seus pares em uma relação mediada pela linguagem, ajudando-a a significar os comportamentos, os objetos e os acontecimentos no mundo (Vigotski, 2007, 2008). Nesse processo, a criança, ao aprender a brincar, apropria-se de elementos da cultura em que está inserida, desenvolve funções psíquicas e amplia a compreensão de si em frente ao ambiente social.

É por meio da brincadeira, como aponta Vigotski (2008), que a criança pode vir a realizar seus desejos inalcançáveis da realidade concreta, criando uma forma, no plano imaginário, que seja capaz de suprir essa necessidade. Por isso, diante de suas ações na brincadeira, é possível perceber uma imitação de situações reais representadas pela manipulação de materiais lúdicos, como andar de cavalo sobre um cabo de vassoura, ou cuidar de um bebê utilizando um boneco, mas não como uma reprodução mecânica, mas de forma criativa, transformando suas finalidades e criando novas brincadeiras a partir de um olhar próprio para a realidade (Chiote, 2013).

Contudo, diante da criança com autismo e suas peculiaridades relatadas por Orrú (2007) e Siegel (2008), a interação social, a comunicação, o comprometimento nos processos imaginativos e o interesse restrito são aspectos que interferem no brincar desse sujeito. Por isso suas ações na brincadeira, segundo Chiote (2013), são muitas vezes compreendidas como bizarras, “[...] as manipulações e os movimentos que essa criança realiza com os objetos são por vezes percebidos como estereotípias, sem sentido” (Chiote, 2013, p. 57).

Por vezes, familiares e adultos, na relação com a criança com autismo, tendem a investir pouco em situações de interação com os objetos, o meio e seus pares, pelo fato de a reciprocidade em relação à situação lúdica proposta não ser imediata, convencional ou, às vezes, dependendo do caso, nem ocorrer (Martins, 2009). Na verdade, o caminho deve ser o contrário, pois as crianças com autismo podem vir a desenvolver o potencial para a atividade lúdica, desde que imersas no contexto sociocultural e orientadas adequadamente, com incentivo a brincadeiras compartilhadas, acesso a diferentes linguagens e recursos materiais, bem como a liberdade para expressar seus sentimentos, emoções, criatividade e imaginação (Chicon; Oliveira, 2021b)

A ação mediadora do educador em atividades desenvolvidas com a criança com autismo, ora para dar mais segurança, ora para estimular/provocar/iniciar determinadas ações lúdicas, ocupa um lugar de suma importância para o aprendizado dela, uma vez que tais experimentações corporais, em alguns casos, não aconteceriam sem a implicação corporal do outro (Vigotski, 2007). Dessa forma, o educador, em interação com a criança com autismo nas brincadeiras, consegue, gradativamente, fazer evoluir suas ações lúdicas, que vão deixando de ser *bizarras* e sem sentido e passam a se tornar parte “[...] dos processos interativos que precisam do outro para serem (re)significadas como práticas sociais e culturais” (Chiote, 2013, p. 69).

Chiote (2013), em seus estudos relacionados com o brincar da criança com autismo no contexto da educação infantil, revela que o papel do educador no ato de brincar não deve estar voltado apenas para a organização dos espaços disponibilizando objetos lúdicos para a criança; é necessário intervir, estimular, investir e definir estratégias de abordagem corporal com intencionalidade e sistematização que favoreçam a aprendizagem a partir de um olhar atento, sensível e cuidadoso.

No contexto da brinquedoteca, estudos realizados por Chicon, Oliveira e Rocha (2021) com o tema *A brinquedoteca e o atendimento às especificidades da*

criança com autismo apontam o planejamento da ação educativa com ênfase nos diferentes modos de ser da criança. Esse planejamento é atrelado a um sistema de avaliação das intervenções pedagógicas, bem como a grupos de estudos com discussões acerca da temática, vistos como elementos imprescindíveis para a organização dos tempos e espaços de um contexto inclusivo.

Chicon, Sá e Fontes (2023), em trabalhos realizados com o tema *Atividades lúdicas no meio aquático: possibilidades para inclusão*, comprovam que as atividades pedagógicas desenvolvidas nesse contexto são “[...] profícuas e facilitadoras da interação da criança com os colegas, pela necessidade de contato e colaboração que suscita” (Chicon; Sá; Fontes, 2023, p. 185), tornando possível superar as adversidades presentes no processo de ensino-aprendizagem. Destacamos, ainda, a possibilidade da realização de uma gama de movimentos mais livres por intermédio do efeito de flutuação do corpo na água, o que contribui para a ampliação do repertório motor e brincante delas.

O percurso do estudo

O estudo se configura como pesquisa qualitativa de caráter descritivo e exploratório (Ludke; André, 2013). A investigação está orientada para observação, registro e análise da forma como as crianças com autismo fazem uso da brincadeira em diferentes ambientes de aprendizagem.

A pesquisa foi realizada na brinquedoteca universitária e na piscina, localizadas no espaço do Laboratório de Educação Física Adaptada do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (Laefa/Cefd/Ufes), no período de junho a novembro de 2024, totalizando dezoito aulas, acompanhando o atendimento socioeducacional de dezesseis crianças, de ambos os sexos, com idades de cinco e seis anos, nove do Colégio de Aplicação Criarte Ufes com desenvolvimento típico e sete com autismo, oriundas da comunidade externa à Ufes. Além disso, focalizamos o ambiente do lar de uma das crianças com autismo e as manifestações de brincadeiras realizadas nesse espaço.

Cabe salientar que, para efeito deste estudo, elegemos como sujeito-foco uma criança com autismo cognominada de Clara,⁷ com idade de seis anos, negra de pele retinta, com cabelos longos e crespos. Apresentava comunicação verbal

7 Os nomes dos participantes citados no corpo do trabalho são fictícios.

(com dificuldade de formular frases grandes e com clareza), iniciativa de brincar, uso do faz de conta em situações lúdicas, participação nas atividades coletivas com suporte do brinquedista, interesse por atividades com movimentos mais amplos (correr, pular, girar etc.) e gostava de música. Destacamos também sua dificuldade de compartilhar brinquedos, interagir com outras crianças, interesse restrito, tensionamentos ao término das intervenções (choro e resistência em deixar o local) e em situações que saíssem da rotina.

As crianças foram acompanhadas por oito estagiários do Curso de Educação Física e três do Curso de Terapia Ocupacional, em um encontro semanal, todas às segundas-feiras, das 15h às 15h50min, para o atendimento. O horário das 16h às 17h30min era destinado à reunião da equipe de trabalho para avaliar as atividades realizadas e preparar o planejamento.

No espaço da brinquedoteca, as intervenções pedagógicas eram iniciadas com uma roda de conversa para relembrar os combinados e apresentar as atividades. Na sequência, eram realizadas tarefas dirigidas, com base no cronograma de atividades planejadas para o semestre, envolvendo a arte de contar histórias sobre temas da literatura infantil, por exemplo: Peter Pan, trazendo questões relacionadas com a diversidade/diferença, com o objetivo de sensibilizar e convidar as crianças não deficientes a serem parceiras na ação de inclusão/acolhimento dos colegas com deficiência/autismo (Chicon; Oliveira, 2021a, 2021b). Em seguida, os alunos eram conduzidos à escolha, por interesse, dos cantinhos temáticos da brinquedoteca, incentivados pelos brinquedistas.⁸ Por fim, as crianças eram orientadas a organizar os brinquedos e formar uma roda para o momento de avaliação final daquilo que foi realizado. Quando as atividades eram executadas em outros ambientes de aprendizagem (piscina, pátio, quadra etc.), essa dinâmica na condução das aulas era mantida, à exceção do ambiente do lar.

Durante o atendimento, os brinquedistas (estagiários) assumiram as seguintes funções: sete atuavam no acompanhamento das crianças com autismo e quatro se revezavam na coordenação e acompanhamento da aula com o grupo de crianças com e sem deficiência/autismo que participavam de ações coletivas.

8 O brinquedista tem, como principal função, incentivar a brincadeira infantil, procurando enriquecê-la, brincando junto e em parceria com a criança. Segundo Cunha (2010), é aquele que estimula a brincadeira infantil.

Para a produção das informações, foram utilizados registro em diário de campo, observação participante, videogravação de quatro aulas (na sala da brinquedoteca e na piscina) e entrevista semiestruturada com a mãe e o pai da criança com autismo, foco do estudo.

A entrevista semiestruturada foi realizada pelo pesquisador com o pai e a mãe de Clara em uma sala de aula do Cefd/Ufes, com o objetivo de identificar e analisar o modo de brincar de Clara em casa. Utilizamos um gravador de voz, com autorização dos entrevistados, durante 40 minutos, no período de atendimento da filha na brinquedoteca, no horário das 15 às 16h. O roteiro da entrevista constou de oito perguntas versando sobre o tipo de brincadeira que a participante realiza em casa, com quem brinca, tempo de permanência e brinquedo ou objeto a que costuma se apegar. Os depoimentos registrados foram transcritos em momento posterior.

As informações produzidas foram analisadas com base no roteiro da entrevista semiestruturada e observação das aulas nos ambientes de aprendizagem, constando dos seguintes eixos de análise: tipos de brincadeira que a criança com autismo realiza, com quem costuma brincar (adulto, colega ou sozinha), tempo de permanência na brincadeira, brinquedos/objetos pelos quais ela indica preferência e como esses espaços estão organizados.

Além disso, destacamos episódios de aula para análise microgenética. Segundo Góes, (2000), consiste no recorte de episódios interativos, com a atenção orientada para o comportamento dos sujeitos focais, as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação, resultando num relato minucioso dos acontecimentos.

O brincar da criança com autismo em diferentes ambientes de aprendizagem

Para efeito deste estudo, delineamos três espaços-tempos de mediação no acompanhamento do brincar da criança com autismo foco desta pesquisa — no lar, na brinquedoteca e na piscina.

O brincar de Clara em seu lar

Para início de conversa, tomamos o ambiente de aprendizagem do lar para evidenciar as brincadeiras que marcaram o processo de brincar de Clara em casa. De acordo com a sua mãe, em depoimento na entrevista realizada no dia 13

de junho de 2024, em uma das salas de aula do Cefed/Ufes, a filha tinha a seguinte rotina semanal: estudava em escola pública do município de Vitória/ES, no ensino fundamental (1º ano), no turno matutino; no período da tarde, na segunda-feira, participava do projeto de extensão “Brinquedoteca: aprender brincando” na Ufes; na terça-feira, recebia atendimento educacional especializado (AEE) no contraturno da escola; na quarta-feira, tinha atendimento na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae-Vitória); na quinta-feira, era atendida no projeto de natação na Ufes; e, na sexta-feira, tinha a tarde livre para brincar. Para o final de semana, não havia atividades programadas.

Como podemos observar, a rotina semanal de Clara era preenchida com atividades programadas, restando pouco espaço-tempo para brincadeiras espontâneas, que ficavam restritas às sextas-feiras na parte da tarde e aos finais de semana. Na narrativa, a mãe ainda relata que a família reside em um bairro da capital de Vitória/ES, em uma casa sem quintal, com dois quartos, sala, cozinha, área de serviço e banheiro, limitando o espaço de brincadeiras à sala e ao quarto. Complementa informando que, em casa, Clara sempre brinca sozinha, pois não tem irmãos. Os parentes moram em outro Estado, os vizinhos não têm crianças e ela e o marido, em razão das ocupações profissionais e domésticas, pouco brincam com a menina. Nos finais de semana, às vezes, costumam levá-la ao parque próximo a casa, onde ela brinca de escorregar e balançar. No parque tem outras crianças, mas ela prefere brincar sozinha.

Nesse espaço restrito para realização de brincadeiras e sem parceiros da mesma idade, a mãe relata que Clara brinca em casa com brinquedos no celular e, preferencialmente, com brincadeiras de papéis sociais⁹ (faz de conta), como brincar de médica, cozinheira, cabeleireira, cantora e mãe, por um período prolongado (duração média de 30 minutos). As bonecas de cor preta (Cami) e de cor branca (Filipa) são as preferidas. Brincadeiras com bola ou montar quebra-cabeça não despertam o seu interesse. Para melhor descrever essas brincadeiras, a mãe encaminhou vídeos de curta duração (tempo entre 30 e 60 segundos).

9 O jogo de papéis ou jogo protagonizado é a atividade em que a criança internaliza e representa de forma lúdica (brincadeira de faz de conta) as relações sociais que estão presentes nos diversos contextos em que ela se insere, por exemplo, brincar de ser médico (Elkonin, 2009).

Dessa forma, para ilustrar o processo de brincar de Clara em casa com as brincadeiras de papéis sociais, descreveremos a seguir duas situações que consideramos representativas dessas ações.

Episódio 1 – Clara brincando de médica

A brincadeira teve início na sala, mais precisamente no braço do sofá, onde Clara deitou sua boneca de cor preta, chamada carinhosamente por ela de Cami, para realizar uma consulta médica. Ela vestiu o jaleco branco que tinha em casa e pegou o kit médico — brinquedo contendo estetoscópio, injeção, tesoura e aparelho de observação do ouvido. Colocou o estetoscópio em seu ouvido e a base no peito da boneca para escutar o coração bater. Em seguida, apoiou uma mão no peito da boneca e com a outra aplicou a injeção no braço, gritando: “Ai!”, simultaneamente à aplicação, dizendo: “É pa tirar sangue”. Colocou o dedo sobre o local do furo da injeção para estancar o sangue e a tesoura para cortar o esparadrapo (faz de conta), dizendo: “Vou cortar aqui”. Logo após, pegou o aparelho auditivo, colocou na orelha de Cami e observou se estava tudo bem. Por fim, juntou os instrumentos médicos, dizendo: “Está tudo bem” (Vídeo doméstico, 13-6-2024).

Episódio 2 – Clara brincando de cozinheira

A brincadeira teve início na mesa da cozinha. Enquanto eu (mãe) estava fazendo o almoço de domingo, cozinhando no fogão, Clara colocou o avental e falou: “Vou fazer comida também. Vou fazer biscoitinho. Sou *Masterchef*.¹⁰ Sou a *Chef*”. Eu a ajudei a pegar os ingredientes reais — leite, ovo, trigo, sal, açúcar, manteiga e a vasilha plástica. Pedi que ela sentasse à mesa e orientei para que colocasse os ingredientes na vasilha um a um. Depois pedi que ficasse mexendo até ficar no ponto. Quando ela acabou de fazer, disse: ‘Mãe, coloca na *air*

10 **MasterChef Brasil** é um *reality* culinário brasileiro, do gênero competição, exibido pela Rede Bandeirantes de Televisão, baseado na franquia original de mesmo nome exibida pela BBC no Reino Unido. Segundo sua mãe, Clara assistiu ao programa algumas vezes e gostou.

frayer'. Então, coloquei para assar e ela ficou aguardando ficar pronto. Teve uma vez que ela fez tudo sozinha, depois que ficou pronto, estava muito salgado e ninguém conseguiu comer (Narrativa da mãe, 13-6-2024).

Notamos que, mesmo no contexto de brincadeira em que Clara se encontrava no lar, agindo a maior parte do tempo sem outras crianças para compartilhar as ações lúdicas e com os adultos participando pouco desse processo, ela apresenta boa iniciativa de brincar. Em seu movimento para ocupar o tempo ocioso em casa, revela traduzir nas brincadeiras de papéis sociais sua experiência sociocultural, ao produzir/reproduzir as situações, os cenários, os dizeres, os objetos, as regras, os modos de agir, os valores e as formas de relacionamento do grupo social (Góes; Leite, 2003), como evidenciado na descrição dos episódios apresentados.

Na brincadeira de médica, descrita no Episódio 1, por exemplo, observamos que Clara, na relação com sua boneca Cami, reproduz o comportamento adulto do exercício do/a profissional de Medicina ao realizar um exame de saúde em um indivíduo. Na brincadeira, ela age de forma deliberada, seguindo uma sequência lógica, vestindo o jaleco, pegando os instrumentos para observação do estado de saúde de Cami, auscultando o coração, aplicando a injeção, investigando o aparelho auditivo e, por fim, anunciando o bom estado de saúde da paciente. Ela segue as regras implícitas desse comportamento social, tendo como referência, por exemplo, a experiência com a médica pediatra que a atende.

A mesma coisa podemos anunciar em relação ao segundo episódio narrado — Brincando de cozinha — inspirado pelo programa *Masterchef*, em que a mãe assume um papel fundamental na mediação da atividade, orientando, por meio da linguagem, a conduta da filha, no passo a passo para reproduzir a receita do biscoito, com materiais reais e não fictícios, o que difere do primeiro episódio.

Para Vigotski (2008), a criança, no momento de assumir um papel social, carregará com ela as regras do comportamento social correspondente àquele ofício. Por exemplo, uma vez que, durante uma brincadeira, a criança coloca-se na representação do papel social de médica, como observamos no Episódio 1, ela passará a seguir as regras de comportamento social comum a esse ofício na sociedade, procurando se aproximar tanto a partir de objetos como da sua imaginação. O autor afirma: “O papel que a criança interpreta e a sua relação com o objeto, [...] sempre decorrem das regras, ou seja, a situação imaginária, em si mesma, sempre contém regras” (Vigotski, 2008, p. 28).

Leontiev (2016), corroborando o pensamento de Vigotski, reitera que a brincadeira de papéis sociais é uma atividade humana e que seu surgimento e realização possibilitam para a criança desenvolvimento psíquico, compreendendo como referência o adulto e aquilo que é produzido (culturalmente) por ele, ampliando sua percepção do mundo dos objetos e símbolos humanos, os quais determinam a forma e o próprio conteúdo do seu brincar.

A brincadeira de papéis sociais se constitui como atividade importante no desenvolvimento infantil por possibilitar que, enquanto brinca, a criança, sozinha ou em interação com outros sujeitos, resolva problemas, elabore hipóteses em um pensar sobre si e sua atuação no meio, favorecendo a elevação dos modos de pensamento, o desenvolvimento do autocontrole e se comportando além do que é habitual para sua idade (Leontiev, 2016).

Assim, parece que Clara, mesmo em condições desfavoráveis à realização de brincadeiras em casa (ausência de outros colegas da mesma idade para brincar, pouca participação dos adultos em suas brincadeiras, espaço físico restrito), encontra, na brincadeira de papéis sociais, um recurso importante para seu processo de brincar, aprender e desenvolver-se.

Para essa ação lúdica, ela não precisou de espaços amplos nem de materiais variados. No primeiro episódio descrito para a brincadeira de médica, necessitou apenas de uma das bonecas, do kit médico de brinquedo e do braço do sofá. Segundo a mãe, quando quer cantar músicas religiosas, pega um objeto de madeira semelhante a um microfone e começa a cantar sozinha no quarto, em frente ao espelho. Quando brinca de cabeleireira, escolhe uma das bonecas, leva até o tanque da área de serviço, molha o cabelo, seca com a toalha e faz penteados com ajuda de um pente, sempre falando para si mesma a sequência de suas ações, como observamos no Episódio 1. De acordo com a mãe, Clara permanece nesse tipo de brincadeira por tempo prolongado (em média 40 minutos), o que revela sua capacidade de concentração e repertório lúdico para brincar.

Esse contexto revela como o jogo de papéis sociais é importante para situar a criança com autismo em relação ao meio social em que se encontra. De acordo com Vigotski (2007), Leontiev (2016) e Elkonin (2009), a criança, na primeira infância (0 a 3 anos), está presa à situação concreta, isto é, ela age a partir do contato direto com o objeto. No entanto, quando emerge a brincadeira de papéis sociais (faz de conta) como um novo momento do seu desenvolvimento, como

uma nova forma de se relacionar com o seu entorno social, modifica radicalmente a relação dela com o seu mundo.

No caso de Clara, é indicativo seu nível de desenvolvimento para um prognóstico favorável à sua capacidade de sentir, pensar e agir no meio social, ou seja, uma criança com habilidade de agir psicologicamente com conteúdo simbólico, como o aprendizado da escrita e leitura, por exemplo. Logo, “A imaginação é um processo psicológico novo para a criança; representa uma forma especificamente humana de atividade consciente” (Vigotski, 2007, p. 109).

A seguir, adentramos ao espaço da brinquedoteca universitária para observar e analisar brincadeiras desenvolvidas por Clara nesse outro ambiente de aprendizagem.

O brincar de Clara na brinquedoteca universitária

A sala da brinquedoteca possui cerca de 150m², com piso de madeira, paredes pintadas de branco, com decoração de personagens do filme de animação da Disney *Toy Story*. O ambiente está equipado com variados brinquedos, expostos em prateleiras de aço, pintadas nas cores primárias (vermelho, azul e amarelo), com altura de um metro, organizados em cantinhos temáticos: instrumentos musicais, leitura, jogos de construção, bonecos(as), miniaturas, pelúcias, fantasia, fantoche, salão de beleza, casinha e brinquedos dinâmicos (bicicleta, patinete, bolas, arco, cama elástica, cadeira de rodas e outros), propícios para crianças com idades de três a seis anos (Chicon, 2013; Chicon; Oliveira, 2021a, 2021b).

Esse ambiente de aprendizagem, foi planejado para que as crianças com e sem autismo, público que participa do projeto de extensão “Brinquedoteca: aprender brincando”, vivenciassem, conhecessem e explorassem diferentes sensações e experiências lúdicas, a partir de uma dinâmica que consiste em: roda de conversa inicial, atividades dirigidas, brincadeira de escolha por interesse e roda de conversa final. Além disso, como já explicado no percurso metodológico, essas crianças eram acompanhadas por onze estagiários, denominados de brinquedistas, que atuavam para dar suporte no desenvolvimento de suas atividades e brincadeiras, deixando esse ambiente rico em brinquedos e em interações humanas (Chicon; Oliveira, 2021a, 2021b; Chicon; Sá; Muraca, 2023).

O momento de escolha dos cantinhos temáticos da brinquedoteca por interesse das crianças, é, sem dúvida, o mais aguardado por elas: “A hora de brincar

do que quiser". Nesse momento, elas eram instigadas a brincar e explorar os cantinhos e seus brinquedos, construindo, assim, situações de brincadeiras individuais e em pequenos grupos, decidindo com quem brincar, com o que brincar, por quanto tempo, onde e até mesmo não brincar. Segundo Kishimoto (1996), essa livre escolha para brincar é muito importante para o processo de aprendizagem da criança, pois permite o desenvolvimento da autonomia e a expressão de projetos criados por elas.

Em paralelo a essas escolhas, os brinquedistas atuavam como mediadores de diferentes situações iniciadas pelas crianças, seja individualmente, seja em grupos, estimulando e enriquecendo essas atividades ao brincar juntos.

Nessa direção, cabe evidenciar o processo de brincar de Clara nesse momento da dinâmica do trabalho realizado na brinquedoteca. Em vários encontros, quando as crianças eram orientadas pelo professor brinquedista¹¹ a fazer a escolha por interesse dos brinquedos e brincadeiras que gostariam de realizar (tempo mais ou menos de 20 minutos), Clara, imediatamente, buscava sentar na cadeira de rodas de basquetebol (usada como brinquedo na brinquedoteca) e circulava o espaço, visitando os diferentes cantinhos, auxiliada pela brinquedista que a acompanhava em suas necessidades educacionais.

No cantinho dos instrumentos musicais, Clara sempre parava, pegava um instrumento, às vezes o violão, outras o tambor e se deslocava empurrada pela brinquedista pela sala, cantando trechos de cantigas de roda e músicas religiosas conhecidas durante boa parte do tempo. Ela mostrava preferência em brincar sozinha, mas cantava alto para os colegas ouvirem. A cadeira de rodas, os instrumentos musicais e as canções eram seus objetos de apego e preferência na brinquedoteca, nesse momento de livre escolha — brincadeira de papéis sociais: cantora.

Explicitar essa ação lúdica de Clara é crucial para entendermos a importância da mediação pedagógica da brinquedista e do professor para incentivá-la a compartilhar a brincadeira com outros colegas e fazer outras escolhas em sua trajetória de brincar, como pode ser evidenciado no episódio apresentado a seguir.

11 Neste estudo, serão tratados como professores brinquedistas aqueles que desempenham o papel de docente (em formação) na realização das atividades dirigidas nas aulas.

Episódio: Brincadeira de pique-totó

A brincadeira de pique-totó (cachorrinho) teve início no cantinho de leitura (local aconchegante, organizado na forma de uma tenda, com tatames coloridos no piso e exposição de vários livros infantis em uma prateleira), com o diálogo do professor brincadista com um grupo de quatro crianças do Colégio de Aplicação Criarte que estavam lendo um livro infantil ilustrado com imagens de animais. Na conversa, o professor perguntou às crianças de qual animal elas mais gostavam. Uma delas respondeu: “Do cachorrinho. Eu tenho um em casa. Ele gosta de correr atrás de mim” [sorri]. O professor aproveita a situação e provoca: “Vocês sabem qual o som que o cachorrinho faz e como ele corre?”. As crianças, entusiasmadas, deslocam-se no espaço em quadrupedia, imitando o movimento e o latido do bichinho. O professor percebe a alegria e o interesse delas pela situação e sugere brincar de pique-totó. Elas ficam curiosas e perguntam como funciona. Ele explica que será o Totó e que elas devem correr pelo espaço da brinquedoteca evitando serem pegadas por ele. Caso isso ocorra, ele irá prender a criança na sua casinha (tenda da leitura). Para libertar os colegas presos, eles têm que distrair Totó e tocar neles.

Com as regras estabelecidas, as crianças começaram a correr e gritar pela sala em busca de lugares para se proteger, perseguidas por Totó (deslocamento em quatro apoios e latidos), chamando a atenção dos demais colegas que observavam curiosamente, por um instante, o movimento, sem demonstrar indícios de uma aproximação na brincadeira. Clara olhava atentamente o pequeno grupo, mas não manifestou interesse em participar, permanecendo sentada na cadeira de rodas tocando flauta. Os outros colegas com autismo e os da Criarte estavam voltados para brincadeiras de seu interesse.

Após capturar uma criança e prendê-la na casinha, Totó, como estratégia para mobilizar o interesse de outros alunos para a brincadeira, deitou-se no chão no centro da sala e fingiu estar dormindo. As crianças envolvidas na brincadeira salvam o amigo preso e, curiosamente, aproximam-se para identificar o que estava acontecendo com Totó. Nesse momento, a brincadista que

acompanhava Clara, por meio do diálogo, chamou sua atenção para o que estava acontecendo com Totó. A menina ficou curiosa e deslocou a cadeira para perto dele, juntando-se aos outros colegas.

Ao perceberem que Totó estava dormindo, as crianças começaram a tocar com as mãos em seus braços, sacudindo-os, lançando bolas de plástico com intenção de acordá-lo. Clara, sentada na cadeira de rodas, reage com reciprocidade, inclinando seu tronco para frente em direção ao chão e tocando com as mãos os pés do cachorrinho, verbalizando: “Acoda, cachorro! Acoda! Acoda!”. Totó acorda de repente, latindo ferozmente. As crianças, assustadas com o latido, começaram a correr pela sala dando gargalhadas, deixando a brincadeira ainda mais vibrante. Clara sorriu e foi deslocada rapidamente na cadeira de rodas pela brinquedista para outros espaços da sala, incentivando-a a fugir de Totó e participar do pique.

Durante a brincadeira, uma das crianças se aproximou de Totó e manifestou verbalmente o interesse em ser também um cachorrinho. Para atender ao seu pedido, o professor brinquedista reuniu todas as crianças participantes da brincadeira e explicou a nova configuração dela. Nesse momento, Clara, incentivada pela brinquedista, deixou a cadeira de rodas próximo à porta (local onde estava se escondendo de Totó) e direcionou-se andando até o cantinho da leitura, demonstrando interesse pela proposta. Para deixar o pique ainda mais interessante e desafiante, o professor orientou as crianças explicando que agora seriam dois Totós a pegar (ele e um dos colegas) e que eles ficariam dormindo no tatame do cantinho do salão de beleza e, quando fossem acordados, iriam perseguir e pegar as crianças.

Com as novas regras combinadas, os dois cachorrinhos se deslocaram até o cantinho do salão de beleza e se deitaram no tatame, fingindo dormir. Apenas um dos meninos e Clara, já sentada na cadeira de rodas, auxiliada pela brinquedista, aproximaram-se dos Totós e os acordaram com toques de mãos. O professor despertou latindo forte e irritado por ter sido acordado. Perseguiu Clara que conseguiu escapar em sua cadeira de rodas, expressando alegria e dando gargalhadas. Sem

êxito para pegar os colegas, os dois Totós decidem retornar para o tatame do salão de beleza e voltar a dormir. Nesse momento, Clara aponta com uma das mãos para a brinquedista, expressando seu interesse em se deslocar para esse local. Sem dizer uma palavra, desce da cadeira de rodas e deita-se no tatame ao lado do professor e do colega, manifestando sua vontade em se tornar um dos cachorrinhos. O professor logo percebeu sua intenção, levantou-se e informou aos outros participantes que agora seriam três Totós.

Na sequência, as duas crianças envolvidas se aproximam e acordam os Totós tocando em seus pés. Eles se levantam irritados e, em posição de quatro apoios, deslocam-se em perseguição aos colegas. O professor se movimenta lentamente ao lado de Clara e incentiva-a a pegar a brinquedista e uma das crianças que estava na tenda da leitura. Com a aproximação dos cachorrinhos, a criança foge e a brinquedista permanece dentro da tenda. As demais crianças tentam impedir os Totós de pegar a brinquedista, lançando bolas de plástico e puxando seus pés para distraí-los, mas sem sucesso. O professor late forte espantando as crianças e Clara, enfim, pega a brinquedista, prendendo-a na tenda, vibrando de alegria, e finalizando a brincadeira por conta do término da intervenção (Videogravação, 3-6-2024).

Ao ler a narrativa presente nesse episódio, é possível perceber, logo no início, a ação do professor brinquedista para se aproximar de quatro crianças do Colégio de Aplicação Criarte, que estavam observando, em um livro ilustrado, imagens de animais no cantinho da leitura. Na situação, o professor brinquedista, de modo não invasivo, começou a conversar com elas sobre a imagem de um cachorrinho que apareceu no livro e identificou que esse animal era peculiar a todos. Percebendo o entusiasmo das crianças em imitar gestos e latidos do cachorrinho, mobilizou o interesse do grupo para ampliar a experiência lúdica com esse personagem, propondo a brincadeira de pique-totó, que envolve o respeito às regras implícitas e explícitas, o se movimentar com intencionalidade, a interação com os colegas, o desafio da fuga e o de salvar o colega em perigo.

Mais adiante na narrativa, notamos que o professor brinquedista cria uma estratégia — deitar-se e dormir no meio da brinquedoteca — para manter o interesse do grupo na brincadeira, prolongando-o e mobilizando a atenção de

outros colegas para também participar. A estratégia do professor brincadista tem efeito sobre a garotada que desvia a atenção para observá-lo deitado, mas isso não foi suficiente para fazê-los deixar as brincadeiras iniciadas, à exceção de Clara, que, incentivada pela brincadista, deslocou-se na cadeira de rodas para perto de Totó e dos colegas.

Curiosos sobre o que tinha acontecido com Totó, as crianças começaram a tocar com as mãos o seu corpo na esperança de acordá-lo. Clara respondeu a essa mesma ação dos colegas, chegando à cadeira bem próximo do professor, abaixando-se e tocando com suas mãos em seus pés, dizendo: "Acoda, cachorro! Acoda! Acoda!". Nesse momento, Totó acordou furioso, latindo alto, dispersando as crianças que correram amedrontadas e sorridentes para não serem pegadas. Clara também revelou expressão de assustada inicialmente e foi deslocada na cadeira de rodas com velocidade pela brincadista para longe do cachorrinho, mostrando entusiasmo e alegria. Todos escaparam. Clara dá indícios de seu interesse em participar da brincadeira com os colegas, interagindo de forma verbal e corporal, criando a possibilidade de adquirir outras experiências lúdicas.

Para Vigotski (1997, 2007, 2008), se desconsiderarmos as necessidades da criança com autismo e os incentivos que são eficazes para colocá-la em ação, nunca seremos capazes de entender seus progressos, pois todo avanço está ligado a uma mudança acentuada nas motivações, tendências e incentivos, tendo os educadores papel fundamental nesse processo.

Em seus estudos, Walter (2009) considera que as propostas mais modernas para a infância apostam na qualidade das relações entre os adultos e as crianças e que elas partem "[...] cada vez mais do ponto de vista das crianças para o planejamento pedagógico e para a compreensão da forma mais adequada de lidar com elas, confiando em suas habilidades de expressão, compreensão e problematização da realidade" (Walter, 2009, p. 16).

Na sequência da narrativa, destacamos um fato novo que mudou a dinâmica da brincadeira. Uma das crianças mostrou interesse em se tornar o personagem Totó, assumindo o papel de pegador. O professor brincadista, atento ao protagonismo infantil, reagiu positivamente ao pedido da aluna, reuniu o grupo, já com a presença de Clara, e anunciou a nova regra: "A partir de agora são dois Totós atuando como pegadores". Acrescentou, utilizando a estratégia anterior, que os dois cachorrinhos iriam dormir no tatame, no cantinho do salão de beleza, para serem acordados. Cabe salientar que, nesse momento, Clara, incentivada

pela brinquedista, havia deixado a cadeira de rodas e foi andando até o local da reunião para ouvir atentamente a proposta do professor brinquedista, demonstrando um maior engajamento e autonomia na brincadeira. Todos ficaram empolgados com a nova situação, mas somente um dos meninos e Clara, já sentada na cadeira de rodas e deslocada com ajuda da brinquedista, demonstraram coragem e acordaram os cachorrinhos, escapando deles com alegria.

Nessa atividade, percebemos a expressão de emoções das crianças, pois, quanto maior o envolvimento delas na brincadeira, maior a possibilidade de estarem ali presentes as suas alegrias e tristezas, bem como as experiências vivenciadas que lhes provocaram prazer, desprazer, espanto, temor, entusiasmo, entre outros sentimentos. Para Larrosa (2004), experiência é tudo aquilo que nos acontece, nos atravessa e deixa marcas, tanto de forma positiva quanto negativa. Com efeito, as experiências manifestadas pelas crianças ao realizarem as ações lúdicas materializam as sensações positivas perante o ato de brincar.

No retorno dos dois cachorrinhos para deitar e dormir no tatame, Clara manifesta interesse em assumir o papel de pegadora na brincadeira, tornando-se um Totó. Ela revelou esse desejo a partir da linguagem corporal, apontando com a mão para o local, solicitando para a brinquedista o deslocamento da cadeira de rodas até o salão de beleza. Chegando no espaço, ela desce da cadeira e deita-se no tatame ao lado da colega e do professor. Nesse momento, o professor brinquedista, atento à situação, em uma atitude de escuta sensível, percebendo a intenção da menina e o quanto isso era importante para ela, reuniu novamente o grupo e anunciou: "Agora são três Totós atuando como pegadores". Clara, com um grande sorriso no rosto, demonstrou contentamento. As outras duas crianças participantes do pique se aproximaram e acordaram os cachorrinhos que reagiram latindo alto e saíram em perseguição das crianças. Como Clara se movimentava devagar em quadrupedia (imitando o movimento do cachorro), o professor brinquedista a acompanhou em seu ritmo, dando-lhe apoio. Os dois conseguiram encurralar a brinquedista e uma criança no cantinho da leitura, mas as outras duas envolvidas com a situação tentam fazê-los se afastar lançando bolas de plástico e puxando os Totós pelos pés, facilitando a fuga da colega. Clara estava determinada a pegar a brinquedista. Insistiu e pegou, comemorando com entusiasmo esse feito.

Durante a brincadeira de pique-totó, Clara revelou sua versatilidade em deixar sua posição cômoda de ficar na cadeira de rodas brincando sozinha, como cantora, e, deslocada pela brinquedista, assumiu um papel de protagonista na

interação com os colegas, incorporando o personagem do cachorrinho, atuando com as regras implícitas e explícitas da brincadeira, tomando decisão, expressando seus sentimentos, movimentando-se, enfrentando riscos, usando diferentes linguagens para se comunicar, enfim, libertando-se das amarras da condição biológica do afetamento autístico.

Na análise desse episódio, cabe destacar a importância da participação de crianças com e sem autismo interagindo no mesmo espaço-tempo de aula, mediadas pela ação de brinquedistas, ou seja, educadores que estimulam, enriquecem e ampliam as possibilidades lúdicas da criança, o que, no episódio narrado, revelou ser fundamental para desviar o interesse de Clara da música para a brincadeira interativa com os colegas. Desse modo, o ambiente da brinquedoteca, que é rico em estímulos materiais (brinquedos), tornou-se rico também em sua diversidade, potencializando práticas acolhedoras, interativas e inclusivas (Chicon; Oliveira, 2021a, 2021b).

Para Vigotski (2007), o professor tem o papel fundamental de provocar avanços no aprendizado e desenvolvimento infantil, o que não ocorre espontaneamente, como é possível observar na situação relatada. Ainda segundo Vigotski (2008), as atividades lúdicas impulsionadas pela imaginação e pelo faz de conta têm uma contribuição significativa no aprendizado e desenvolvimento da criança, organizando experiências anteriores e novas possibilidades de interpretar o ambiente social onde está inserida, o que é fundamental para promover sua autonomia. Nessa direção, vale destacar que a literatura, filmes, brinquedos, brincadeiras, jogos, músicas, desenhos animados e toda produção cultural para/do/com o universo infantil são importantes para a formação humana de qualquer criança.

O brincar de Clara no ambiente aquático

No desenvolvimento da prática educativa com as crianças com e sem autismo na brinquedoteca, trabalhamos, no segundo semestre do ano 2024, com o conteúdo/tema da literatura infantil, a história de “Peter Pan e Wendy”, na dinâmica dos momentos dirigidos da aula. A depender do planejamento, essas atividades foram realizadas quatro vezes no pátio externo à brinquedoteca e duas vezes no parque aquático da Ufes. A situação de brincadeira a ser apresentada neste tópico ocorreu na piscina, por ocasião do encontro entre Peter Pan, Sininho e o Capitão Gancho. Antes de apresentar o episódio, é importante compreender o enredo elaborado para o desenvolvimento da aula.

Assim que as crianças chegaram ao ambiente da piscina, elas avistaram o Capitão Gancho (professora brincadeira fantasiada), posicionado em pé sobre o seu navio (tatame de borracha com três metros de comprimento por 1,5 metro de largura e 2 centímetros de espessura). Além dele, estava dentro da água o jacaré Xamego (brinquedista/estagiário fantasiado com uma máscara de jacaré, com uma longa boca, feita de EVA). O professor brincadeira (fantasiado de Peter Pan) reuniu o grupo e narrou a história do Capitão Gancho e do jacaré Xamego.

Contou que o Capitão Gancho, durante a infância, acabou sendo mordido por um tubarão enquanto brincava em uma ilha próximo de sua casa, tendo uma das mãos amputadas. Com isso, para evitar constrangimento e para realizar suas atividades diárias, passou a utilizar em uma das mãos um gancho. Porém, sempre que brincava, apresentava dificuldade e seus colegas tinham medo de se aproximar dele. Sem apoio e sendo motivo de piadas, decidiu impedir as crianças de brincar, prendendo-as em seu navio/ilha. Dessa forma, para contornar essa situação, o grupo decidiu unir forças para adentrar a ilha, a fim de mudar o seu comportamento por meio do diálogo, trazendo uma possibilidade de brincadeira denominada de pique-jacaré. O jacaré Xamego era o bichinho de estimação do Capitão Gancho e o acompanhava em suas viagens. Ele era muito bravo e, para deixá-lo calmo, era preciso fazer carinho em sua cabeça.

Vale ressaltar que estavam presentes nessa aula as crianças do Cap Criarte, Clara e os colegas com autismo: Teodoro (linguagem verbal, interage com o grupo e com o ambiente, participa de brincadeiras imaginárias, necessitando de pouco apoio – 5 anos), Arlindo e Isaías (linguagem não verbal, dificuldade em interagir com o grupo e com o meio, não eram ainda capazes de participar de brincadeiras imaginárias, necessitando de suporte substancial – ambos com 5 anos, irmãos gêmeos).

Episódio – O encontro de Peter Pan com o Capitão Gancho e a brincadeira de pique-jacaré

Ao chegar com as crianças no ambiente da piscina, o professor brincadeira (Peter Pan) orientou-as para não fazerem barulho e observar por cima do muro (um metro de altura que rodeia a piscina) a presença do Capitão Gancho (professora brincadeira fantasiada) em pé sobre o navio (tatame), segurando sua espada, e o jacaré Xamego (brinquedista fantasiado) na água. As crianças, curiosas e engajadas no enredo da história,

deslocaram-se agachadas e, sorrateiramente, ergueram a cabeça acima do muro para ver os dois personagens. Clara e Teodoro estavam acompanhando o grupo de forma autônoma, engajados na brincadeira imaginária do conto de Peter Pan, sem precisar de suporte dos brinquedistas. Clara participou fantasiada de Fada Sininho. Arlindo e Isaías, por sua vez, necessitavam de apoio constante do brinquedista para auxiliá-los.

Em seguida, Peter Pan guiou as crianças em silêncio, sorrateiramente, para a borda da piscina, onde havia uma caixa com várias bolinhas de plástico coloridas. No local, orientou-as a pegar as bolinhas e, ao seu sinal, arremessar no Capitão Gancho com o objetivo de derrubá-lo do navio na água e capturá-lo. Então, contou até três e começaram a lançar as bolinhas contra o Capitão, que gritava: 'Eu vou pegar você e esses garotos atrevidos, Peter Pan. Vocês não vão escapar de mim'. Depois de lançarem muitas bolas contra o pirata, ele finalmente caiu na água. Então, Peter Pan pegou um arco preso a uma corda, orientou o grupo a segurar a corda e jogou o arco lançando o pirata. Todos ajudaram a puxar a corda, trazendo o pirata para a borda, fora da piscina, vibrando de alegria. Clara e Teodoro participaram ativamente dessa ação, arremessando as bolinhas contra o pirata e ajudando a puxar a corda com os colegas para capturá-lo. Arlindo e Isaías insistiram em entrar logo na água, acompanhados da brinquedista, e não participaram dessa parte da aula.

Com o pirata preso, Peter Pan reuniu as crianças, sentando-as em círculo e iniciou um diálogo com elas e o pirata, com o objetivo de entender a história de vida narrada por ele, sensibilizando as crianças em relação à sua condição e convidando-o para brincar juntos.

Peter Pan: O que o pirata tem em uma das mãos?

Criança: Um gancho com ponta. Pode furar a gente.

Peter Pan: Por que ele tem esse gancho na mão?

Uma das crianças: Porque o jacaré comeu a mão dele.

Pirata: Na verdade, quem comeu a minha mão foi um tubarão, enquanto eu brincava, por isso utilizo em uma das mãos um gancho.

As crianças estavam se dispersando devido ao interesse em entrar na água. Então, Peter Pan adiantou o diálogo.

Peter Pan: Por que você não gosta de crianças, Capitão?

Pirata: Não gosto de brincar com crianças porque elas fazem piadas sobre meu gancho. Elas têm medo de brincar comigo, são chatas e barulhentas.

Crianças: Não é verdade. Você quer brincar com a gente na água?

Pirata: Simmm! (responde com expressão de surpresa). Do que vamos brincar?

Peter Pan: De pique-jacaré. Você pode nos boiar com a outra mão ou até mesmo encostar o gancho devagar para que não nos machuque. Vamos?

Pirata: Eu conheço essa brincadeira, vamos! Mas, antes de entrarmos na água, vocês precisam fazer carinho na cabeça do jacaré Xamego para que ele libere a nossa entrada na água.

As crianças, já divididas em seu interesse entre conversar com o pirata e entrar na água, logo dirigiram a atenção para o jacaré que estava na borda da piscina e, carinhosamente, passaram a mão em sua cabeça. Com esse gesto, o jacaré ficou feliz e todos se deslocaram para a água, inclusive o pirata. Clara e Teodoro ficaram próximos aos colegas participando do diálogo como ouvintes, demonstrando interesse em entrar na água. Também tocaram a cabeça do jacaré Xamego com carinho. Clara tirou a fantasia de Sininho e entrou na água, expressando alegria com um grande sorriso no rosto. Arlindo e Isaías já estavam na água acompanhados de seus respectivos brinquedistas.

Com as crianças na água, a professora brinquedista (Capitão Gancho) as reuniu e orientou a brincadeira do pique-jacaré. A brincadeira consistiu no jacaré Xamego pegar as crianças que não estivessem em cima dos navios (dois tatames flutuantes na água). Caso ele pegasse alguma criança, ela seria colocada sentada na borda da piscina, até que um colega a libertasse, tocando-a. A brincadeira teve início com todas as crianças colocadas em cima dos navios. O jacaré se deslocava ao redor dos

navios, deixando-as apavoradas e vibrantes para não serem pegas. Algumas crianças arriscavam-se descendo de um navio e deslocando-se para o outro, ou pulando do seu próprio navio na água e subindo nele novamente quando o jacaré se aproximava. Todos estavam eufóricos com o desafio. Clara estava radiante, arriscava-se a ficar de pé equilibrando sobre o seu navio, pulava na água e subia de volta com ajuda dos colegas.

Em um dado momento da brincadeira, Clara pulou na água e o jacaré se aproximou. Clara reagiu corajosamente lançando bolinhas de plástico que estavam na água contra o jacaré, procurando afastá-lo, mas sem sucesso. Então, resolveu pegar a boca comprida do jacaré com as mãos e puxar, em uma luta para não ser pega, fazendo com que o jacaré se afastasse reclamando de dor no dente. Assim, pôde se deslocar para seu navio e subir com auxílio dos colegas que a incentivaram e vibraram de alegria, batendo palmas. Teodoro participou com autonomia dessa brincadeira. Arlindo e Isaías brincaram sob a mediação dos brinquedistas que os acompanhavam individualmente. A brincadeira foi finalizada com a perda de interesse das crianças e o desejo de explorar o ambiente de aprendizagem da piscina (Videogravação, 4-11-2024).

Analisando o episódio, destacamos o uso da estratégia de ensino da ginástica historiada pelo professor brinquedista para mobilizar o interesse e a participação das crianças com e sem autismo na prática educativa proposta. A ginástica historiada ou brincadeira historiada, conforme Benites e Rodriguez (2008), Ota (2016) e Chicon *et al.* (2021), pode ser realizada de diversas maneiras, mas o seu traço comum é que se conta uma história e as crianças a reproduzem de maneira gestual/corporal, por meio do se movimentar, como podemos observar no episódio citado.

Em nosso entendimento, a articulação na ginástica historiada de elementos da literatura infantil (história de Peter Pan e o Capitão Gancho) com as práticas corporais (atividades lúdicas no meio aquático) facilita a compreensão e realização da proposta pedagógica de ensino pelas crianças, conferindo sentido e significado às suas ações de uma maneira lúdica, alargando suas possibilidades psicológicas de sentir, pensar e agir no contexto social onde se encontram.

Nesse caso, o local da prática educativa circunscreve-se ao ambiente de aprendizagem da piscina. Fernandes e Costa (2006) descrevem o meio líquido como um espaço com várias possibilidades de ação e movimento. Para esses autores, a água é mais que uma superfície de apoio e uma dimensão; é um espaço para emoções, aprendizados e relacionamentos com o outro, consigo e com a natureza. Esse meio fornece ao indivíduo experiências e vivências novas e variadas, favorecendo a percepção sensorial e a ação motora.

Nesse ambiente aquático, é possível perceber Clara e seus colegas, orientados pelo professor brinquedista (Peter Pan), deslocando-se, sorrateiramente, ao encontro do Capitão Gancho. Todos eufóricos e apreensivos com a batalha que iriam travar para capturar o pirata, derrubando-o do seu navio. Ao se aproximarem da borda da piscina em silêncio, o professor orientou que deveriam pegar as bolinhas plásticas de cores variadas e, ao seu sinal, lançá-las contra o pirata que estava em pé, equilibrando-se sobre o navio (tatame de borracha). Ao sinal do professor brinquedista, as crianças lançaram várias bolinhas no pirata, derrubando-o do navio dentro d'água. Nesse momento, festejaram a conquista.

Clara e Teodoro estavam muito envolvidos com os colegas, agindo com reciprocidade à proposta do professor brinquedista, sem necessidade de apoio, o que lhes confere um avanço em seu desenvolvimento. Arlindo e Isaías que, no nível de desenvolvimento em que se encontravam, ainda não compreendiam a brincadeira imaginária, portanto demonstraram interesse em entrar imediatamente na água, acompanhados dos brinquedistas.

Depois que o pirata foi capturado por Peter Pan, auxiliado pelas crianças, foi iniciado um diálogo com o objetivo de convencê-lo a mudar seu comportamento hostil e brincar com elas. Foi uma conversa rápida e profícua, pois o pirata aceitou experimentar participar de uma brincadeira infantil. Nesse momento, o grupo já estava mais interessado em entrar na água. Clara e Teodoro ficaram junto com o grupo envolvido na conversa. Para entrar na água, as crianças foram orientadas pelo pirata que avisou que elas precisavam fazer carinho na cabeça do jacaré Xamego para ele ficar bonzinho. Elas reagiram prontamente à solicitação e foram fazer carinho na cabeça do jacaré. Clara e Teodoro, que não correspondiam verbalmente ao diálogo, também o fizeram.

Nessa situação, observamos que Clara compartilhava a atenção com os colegas do Cap Criarte e com Teodoro. De acordo com Zanon (2012), a atenção compartilhada é uma “[...] capacidade de coordenar a atenção com um parceiro social

em relação a um referencial externo — um objeto, um evento ou um símbolo — em uma relação triádica” (Zanon, 2012, p. 12), nesse caso, uma criança com autismo, outros colegas e a brincadeira com Peter Pan e o Capitão Gancho (o evento). Nesse sentido, ao participar dessa atividade lúdica, Clara, o tempo todo, mostrou estar atenta às orientações do professor brincadista (andar sorrateiramente, ficar em silêncio, pegar as bolinhas, lançar no pirata), respeitando as regras da brincadeira (ficar em silêncio, esperar o momento certo para agir, participar do diálogo) e compartilhando ações com os colegas (deslocar-se, pegar e lançar as bolinhas no pirata, laçar e puxá-lo com a corda e fazer carinho no jacaré).

O não compartilhamento da atenção durante uma atividade é um aspecto ressaltado por estudos que envolvem crianças com autismo (Bosa, 2002), indicando um comprometimento na interação com outros colegas e adultos. Muitas vezes, essa criança pode estar ao lado de outras, numa situação de brincadeira, mas isso não significa que estejam brincando juntas. A atenção pode não ser compartilhada durante a brincadeira. Temos observado isso com frequência nas sessões lúdicas desenvolvidas na brinquedoteca.

Nesse sentido, é importante destacar que o homem se constitui nas relações sociais e, desde o seu nascimento, a sua inserção no mundo social propicia-lhe condições de desenvolver-se. No entanto, cabe ressaltar que nem todas as formas de interação podem fazer avançar esse desenvolvimento. A qualidade das relações nas quais a criança se envolve é crucial.

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

Ao discutir a relação entre pares durante a brincadeira infantil, Chiote (2012) destaca o papel importante que os adultos têm de forma a mediar a relação entre as crianças e favorecer a inserção do colega com autismo na atividade lúdica.

Com as crianças entusiasmadas na água, a professora brincadista (Capitão Gancho) as reuniu e propôs a brincadeira do pique-jacaré. Nessa brincadeira, elas deveriam ficar sobre dois navios (tatames de borracha), local onde estariam protegidas e o jacaré Chamego não as poderia pegar. Ao ficarem juntos no navio, os pequenos trocavam experiências corporais e socioafetivas ao se abraçarem,

expressando ansiedade, medo, solidariedade, determinação, atenção à posição do jacaré na água para decidir a estratégia de trocar de navio ou pular na água e subir de volta a ele. Enquanto os colegas da Criarte agiram rapidamente trocando de navio sem serem pegos pelo jacaré, Clara se arriscava pulando na água e retornando ao seu próprio navio, ajudada pelos colegas, em um gesto de solidariedade para protegê-la das garras do jacaré. Teodoro conseguia mudar de navio sem ser pego. Arlindo e Isaías pulavam e voltavam ao próprio navio auxiliados pelos brinquedistas.

Em um dado momento da brincadeira, Clara calculou mal a distância do jacaré de seu navio e caiu na água. Quando o jacaré se aproximou para pegá-la, em um gesto de desespero, ela começou a pegar e jogar bolinhas de plástico no jacaré para afastá-lo, sem sucesso. Então, em uma atitude corajosa e de enfrentamento da situação de perigo, atacou o jacaré pegando em sua boca comprida e puxando, fazendo-o se afastar, reclamando de dor de dente, e ela subiu em seu navio sem ser pega e ganhando o reconhecimento dos colegas que a aplaudiram e vibraram de alegria pelo seu feito.

Nesse recorte, percebemos que a ação mediadora do professor brinquedista foi fundamental para colocar a criança com autismo em interação. Aqui o elemento água foi facilitador, possibilitando construir um clima de tranquilidade e aconchego, favorecedor das trocas socioafetivas entre os alunos. A mediação deve efetivamente atuar no espaço que marca o limite da capacidade da criança de caminhar sozinha (sem ajuda), como no caso de Clara e Teodoro, até o máximo de sua capacidade com o apoio/suporte do outro, no caso de Arlindo e Isaías. Nessas interações, o sujeito é ativo, portanto é também responsável para captar e reelaborar o que lhe faz sentido desses contatos (Chicon *et al.*, 2016).

Presenciamos, nesse relato, também a iniciativa de Clara e Teodoro para brincar. Segundo Falkenbach, Diesel e Oliveira (2010, p. 210),

A iniciativa para brincar é um comportamento interessante para avaliar o desenvolvimento da criança. A iniciativa está relacionada à segurança da criança, sua curiosidade e desejo exploratório, bem como o estabelecimento de iniciar-se com seus colegas, procurando-os para brincar.

Essa não é uma atitude comum entre as crianças com autismo; ao contrário, elas tendem a brincar sozinhas. Na situação citada, percebemos que é necessário

que o professor tome a iniciativa para provocar o contato corporal com a criança que apresenta autismo, seja para levá-la a interagir com os objetos, seja para dar segurança na realização de determinadas tarefas, seja para fazê-la vivenciar experiências que não ocorreriam sem implicação corporal.

Na intervenção em turmas inclusivas, percebemos que o papel mediador do professor de Educação Física é decisivo no processo, isto é, o professor deve atuar com uma preocupação em atender às diferenças e, para cumprir esse papel, precisa agir como mediador nas relações dos alunos consigo mesmos, com os colegas e com os objetos, ajudando-os a superar as dificuldades que emergem do processo ensino-aprendizagem e orientando-os para que atinjam níveis de independência e autonomia (Chicon; Oliveira, 2021a, 2021b; Chicon; Sá; Muraça, 2023; Chicon; Sá; Silva, 2025).

Nessa situação, tanto nas regras implícitas nas brincadeiras de faz de conta, quanto nas regras explícitas, o que se entende é que, ao brincar, a criança amplia sua capacidade de dominar seu próprio comportamento, buscando compreender as regras que orientam aquela brincadeira, como percebemos na trajetória de brincar de Clara no pique-jacaré.

Conforme Vigotski (1997, 2008), o brincar é para as crianças, com e sem autismo, um ato constituído socialmente, livre e criativo. Por essa razão possibilita um momento privilegiado para o desenvolvimento integral de seu ser. Por meio do brincar, elas expressam suas subjetividades, criatividade e emoções. Além disso, elas se inserem socialmente e se apropriam de valores, hábitos e culturas, transformando-os e ressignificando-os, na medida em que compartilham brincadeiras com seus pares.

Para Vigotski (2007), a aprendizagem é um processo social que influencia e modifica o desenvolvimento interno. Sua aposta está no fato de potencializar as relações sociais como fator que promove a aprendizagem. Assim sendo, as relações que propiciam modelos, orientação, compartilhamento de experiência e saberes favorecem os avanços internos da criança, como percebemos nas situações experienciadas pela menina Clara neste estudo.

Considerações finais

A pesquisa objetivou identificar e analisar o modo como as crianças com autismo fazem uso da brincadeira nos ambientes de aprendizagem em que fre-

quentam, levando em consideração a organização desses espaços, a mediação educativa, os brinquedos/objetos utilizados, a atenção compartilhada com os colegas e com os brinquedistas, o tempo em que permanece na brincadeira e a iniciativa de brincar.

No ambiente do lar, embora Clara esteja inserida em condições desfavoráveis para a realização de brincadeiras — devido à falta de parceiros, espaço físico reduzido e uma rotina extensa de afazeres programados —, é possível identificar que a menina apresenta boa iniciativa para brincar e capacidade de simbolização, o que colabora para o atendimento de suas necessidades lúdicas por meio da brincadeira de papéis sociais. Em casa, ela se utiliza de seus brinquedos — bonecas, kit de brinquedos médicos, artefatos domésticos da cozinha, quarto e sala, aparelho de som e outros para elaborar suas brincadeiras.

Ao analisar os ambientes da brinquedoteca e da piscina, que possuem espaços amplos, atrativos e com uma rica variedade de recursos e parceiros para brincar, percebemos que Clara demonstra preferência em brincar sozinha. Nessa hipótese é que essa predileção pode estar relacionada com o afetamento autístico, que a leva a apresentar dificuldades de interagir socialmente com os colegas de maneira espontânea, necessitando da ação mediadora de um educador para auxiliá-la nesse processo. Consideramos esse suporte do educador/brinquedista, neste estudo, decisivo para provocar avanços no aprendizado e desenvolvimento das crianças com e sem autismo.

O repertório de brincar da criança com autismo, foco deste estudo, apesar de restrito, como podemos observar no espaço da brinquedoteca universitária, em que Clara manifesta apego pela cadeira de rodas, instrumentos musicais e cantigas religiosas, pôde ser ampliado com novas interações, como observamos nos episódios narrados do pique-totó, alargando suas possibilidades psicológicas de sentir, pensar e agir no local de aprendizagem.

O ambiente aquático mostrou ser um espaço extremamente atrativo e facilitador da interação da criança com autismo com os colegas, pela necessidade de contato e colaboração que suscita, como ficou evidenciado na brincadeira de pique-jacaré, em que Clara, para retornar ao barco, é ajudada e incentivada pelos colegas, levando-a a adquirir experiências socioafetivas e a desenvolver atenção compartilhada com o outro.

Cabe salientar a importância da estratégia de ensino da brincadeira historiadada com o tema da literatura infantil “Peter Pan e sua turma”, tendo os perso-

nagens caracterizados com as indumentárias, o que se mostrou profícuo para inserir a criança com e sem autismo em um contexto lúdico, rico em movimentos, imaginação, colaboração, linguagem, interações e afeto, dando sentido e significado às suas ações na brincadeira.

Como ações futuras, sugerimos a ampliação e criação de novos projetos de atenção às crianças com autismo em espaços inclusivos, voltados para a oferta de práticas corporais, que tomem em consideração as potencialidades humanas.

Quanto às orientações para a prática, o estudo põe em relevo: a atitude acolhedora e mediadora do professor; o trabalho em pequenos grupos; o desenvolvimento de processos de ensino e de aprendizagem preocupados com o tipo de resposta educativa a ser dado às crianças com autismo, conforme as suas singularidades; a exploração da ginástica/brincadeira historiada como estratégia na dinâmica do processo de ensino e de aprendizagem; a experiência do diálogo e problematização, incentivando a reflexão das crianças sobre a diversidade/diferenças.

Cabe ainda destacar a rotina estabelecida com a aula organizada em quatro momentos — conversa inicial, atividade dirigida, escolha por interesse e conversa final — como aspectos importantes para dar segurança e ordenamento às ações dos estagiários e alunos, possibilitar o diálogo e, principalmente, dar coesão às aulas.

Referências

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

BARBOSA, Raquel Firmino Magalhães; MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio; MELLO, André da Silva. Brincadeiras lúdico-agressivas: tensões e possibilidades no cotidiano na educação infantil. **Movimento**, v. 23, n. 1, p. 159-170, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/65259>. Acesso em: 1 jun. 2024.

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

BENITES, Larissa Cerignoni; RODRIGUES, Sara. Novas possibilidades da difusão da leitura: um olhar para arte e a educação física. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 45, n. 5, p. 1-8, mar. 2008. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2030>. Acesso em: 10 fev. 2025.

BOSA, Cleonice. Atenção compartilhada e identificação precoce do autismo. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 15, n. 1, p. 77-88, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/P6p4y7ZqzhBVVfTPhXhB3Jc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 2 jun. 2025.

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

CHICON, José Francisco *et al.* Fundamentos teórico-práticos sobre criança, brincadeira e desenvolvimento infantil e a proposta de atividades lúdicas inclusivas para crianças de 3 a 6 anos. *In*: CHICON, José Francisco; SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de; MURACA, Gabriela de Vilhena (orgs.). **Aprender brincando**: caderno de fundamentos e atividades lúdica inclusivas para crianças de 3 a 6 anos. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2021. p. 25-116. (Série Desenvolvimento Humano e Práticas Inclusivas). Disponível em: <https://incluir.org/publicacoes/>. Acesso em: 19 dez. 2024.

CHICON, José Francisco; HUBER, Leilane Lauer; ALBIÁS, Thaís Rodrigues Mardegan; SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de; ESTEVAO, Adriana. Educação física e inclusão: a mediação pedagógica do professor na brinquedoteca. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 279-292, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/56302>. Acesso em: 15 fev. 2024.

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

CHICON, José Francisco; OLIVEIRA, Ivone Martins de (orgs.). **Caminhos da ação educativa na brincadeira da criança com autismo**: inclusão, intervenção pedagógica e formação. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2021b. (Série Desenvolvimento Humano e Práticas Inclusivas). Disponível em: <https://incluir.org/publicacoes/>. Acesso em: 19 dez. 2024.

CHICON, José Francisco; OLIVEIRA, Ivone Martins de; ROCHA, Jackson Pereira. A brinquedoteca e o atendimento às especificidades da criança com autismo. *In*: CHICON, José Francisco; OLIVEIRA, Ivone Martins de (orgs.). **O brincar da criança com autismo**: possibilidades para o desenvolvimento infantil. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2021. p. 15-30. (Série Desenvolvimento Humano e Práticas Inclusivas). Disponível em: <https://incluir.org/publicacoes/>. Acesso em: 19 dez. 2024.

CHICON, José Francisco; SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de; FONTES, Alayne Silva. Atividades lúdicas no meio aquático: possibilidades para a inclusão. *In*: CHICON, José Francisco; SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de; MURACA, Gabriela de Vilhena (org.). **A brincadeira da criança com autismo**: apontamentos para as práticas educativas e inclusão. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia, 2023. p. 173-188. (Série Desenvolvimento Humano e Práticas Inclusivas). Disponível em: <https://incluir.org/publicacoes/>. Acesso em: 19 dez. 2024.

CHICON, José Francisco; SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva; MURACA, Gabriela de Vilhena. **A brincadeira da criança com autismo**: apontamentos para as práticas educativas e inclusão. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2023. (Série Desenvolvimento Humano e Práticas Inclusivas). Disponível em: <https://inlui.org/publicacoes/>. Acesso em: 19 dez. 2024.

CHICON, José Francisco; SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de; SILVA, Suzana Azevedo Feltmann. **O brincar da criança com autismo em ambientes educacionais de aprendizagem**: prática educativa, formação e inclusão. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2025. (Série Desenvolvimento Humano e Práticas Inclusivas). Disponível em: <https://inlui.org/publicacoes/>. Acesso em: 10 maio 2025.

CHIOTE, Fernanda de Araújo Binatti. A mediação pedagógica no desenvolvimento do brincar da criança com autismo na educação infantil. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 35., 2012, Porto de Galinhas: **Anais** [...]. Porto de Galinhas: ANPEd, 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.ufes.br/PRODISCENTE/article/viewFile/8756/6169>. Acesso em: 4 maio 2024.

CHIOTE, Fernanda de Araújo Binatti. A mediação pedagógica no desenvolvimento do brincar da criança com autismo na educação infantil. **Pró-Discnte**: Caderno de Prod. Acad.-Cient. Prog. Pós-Grad. Educ., Vitória, v. 19, n. 2, p. 56-71, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/prodiscente/article/view/19229/12955>. Acesso em: 5 jun. 2024.

CUNHA, Nylse Helena Silva. **Brinquedoteca**: um mergulho no brincar. 4. ed. São Paulo: Aquariana, 2010.

ELKONIN, Daniil Borosovich. **Psicologia do jogo**. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009. (Coleção Textos de Psicologia).

FALKENBACH, Atos Prinz; DIESEL, Daniela; OLIVEIRA, Lidianne Cavalheiro de. O jogo da criança autista nas sessões de psicomotricidade relacional. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 31, n. 2, p. 203-214, jan. 2010. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/706>. Acesso em: 2 jan. 2025.

FERNANDES, Josiane Regina Pejon; COSTA, Paula Hentschel Lobo da. Pedagogia da natação: um mergulho para além dos quatro estilos. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 5-14, jan./mar. 2006. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/16609/18322>. Acesso em: 15 fev. 2025.

FREITAS, Ana Beatriz Machado de. O espectro autista no contexto institucional: aspectos constitutivos do desenvolvimento. **Revista de Psicopedagogia**, São Paulo, v. 25, n. 76, p. 49-61, 2008. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862008000100007. Acesso em: 5 maio 2024.

FRIEDMANN, Adriana et al. **O direito de brincar**: a brinquedoteca. São Paulo: Scritta, 1992.

GAROZZI, Gabriel Vighini; CHICON, José Francisco. **Educação física escolar**: inclusão da criança com autismo na aula. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2021. (Série Desenvolvimento Humano e Práticas Inclusivas).

GÓES, Maria Cecília Rafael de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Caderno Ce-des**, Campinas, v. 20, n. 50, p. 9–25, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cce-des/a/3HqgZgZCCZHZD85MvqSNWtn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 dez. 2024.

GÓES, Maria Cecília Rafael de; LEITE, A. I. P. Cognição e imaginação: a elaboração do real pela criança e as práticas de educação infantil. In: ENCONTRO INTERNACIONAL LINGUAGEM, CULTURA E COGNIÇÃO, 2., 2003, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, Lev Semionovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 14. ed. São Paulo: Ícone, 2016. p. 119–142.

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

MARTINS, Alessandra Dilair Formagio. **Crianças autistas em situações de brincadeira**: apontamentos para as práticas educativas. 2009. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2009.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Autismo, linguagem e educação**: interação social no cotidiano escolar. Rio de Janeiro: WAK, 2007.

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

OTA, Giovanna Sayuri Garbelini. **Ginástica historiada e formação humana na educação Infantil**. 2016. 81 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) — Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

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

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

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

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

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

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

VIGOTSKI, Lev Semionovich. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução de Zóia Prestes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, n. 8, p. 23-36, jun. 2008. Disponível em: <https://atividart.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/05/a-brincadeira-e-seu-papel-no-desenvolvimento-psiquico-da-crianc3a7a.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2024.

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

Walter, Fernanda Omelczuk. **Conversando com crianças na educação infantil: suas percepções sobre as situações e interações vividas no espaço escolar.** 2009. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

ZANON, Regina Basso. **Déficit na iniciativa de atenção compartilhada como principal preditor de comprometimento social no transtorno do espectro autista.** 2012. 167 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) — Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

3. Manifestações afetivas nos processos interativos na brinquedoteca: a criança com autismo em foco

Emilene Gomes Monteiro¹

Ivone Martins de Oliveira²

José Francisco Chicon³

DOI: 10.52695/978-65-5456-135-8.3

Considerações iniciais

Abordar aspectos referentes à afetividade tem se constituído um desafio significativo na área educacional, tendo em vista a diversidade de perspectivas em que o tema pode ser tratado, ao mesmo tempo em que se delineiam alguns questionamentos a respeito do status científico de algumas dessas abordagens. Somos herdeiros de perspectivas epistemológicas que, ao enfocar o desenvolvimento humano, se sustentam em torno de dicotomias, como corpo/mente, individual/social, biológico/cultural, afeto/cognição.

Nesse contexto, muitas vezes, os estudos de base qualitativa produzidos sobre o tema apresentam lacunas que terminam por limitar as possibilidades de

1 Psicóloga clínica. Doutoranda em Saúde Coletiva 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).

generalização por parte dos leitores (André, 2008). Tem-se, então, como tarefa daqueles interessados em investigar aspectos referentes à afetividade no desenvolvimento humano, a busca pela superação de perspectivas dualistas.

Os estudos realizados por Lev Semionovich Vigotski (1896-1934) e Henri Wallon (1879-1962) têm como propósito superar essas dicotomias. Ambos os autores tomam o materialismo dialético como base para o desenvolvimento de suas pesquisas (Vigotski, 1996, 2007; Wallon, 1995, 1998). Partem da materialidade biológica da criança e buscam compreender como a cultura vai imprimindo suas marcas e alterando em parte os rumos de seu desenvolvimento. Consideram que, no desenvolvimento humano, há uma inter-relação entre a dimensão individual e a social — a pessoa é um ser geneticamente social; é na vida gregária, no espaço das relações e trocas sociais que o recém-nascido aos poucos vai se constituindo como uma unidade subjetiva própria.

Nesse processo, essa unidade subjetiva em formação vai se “afastando do reino dos instintos” (Vigotski, 1998) e configurando uma dimensão afetiva perpassada por valores, concepções e modos de sentir produzidos no universo cultural e histórico. Dessa forma, não se desconsidera a base biológica que acompanha as reações emocionais e os sentimentos dos indivíduos, mas se coloca em perspectiva o que movimenta e dá sentido a eles. No entrelaçamento entre essas várias dimensões que constituem o ser humano, o próprio desenvolvimento cognitivo e conceitual emerge como parte da formação que vai se delineando na vida afetiva.

Não obstante a tarefa ousada dos dois autores, suas obras trazem grandes contribuições para a compreensão do desenvolvimento humano e apresentam caminhos estimulantes para aqueles que pretendem enveredar pelos estudos da vida afetiva.

Sendo assim, tomando como referência os estudos desses autores, neste texto nos propomos analisar alguns aspectos da dimensão afetiva que perpassam a relação entre uma criança com diagnóstico de autismo e os brinquedistas, no contexto de uma brinquedoteca universitária, caracterizada como um espaço de implementação de projetos de extensão⁴ e de pesquisa, bem como locus de formação de estudantes do Curso de Educação Física.

4 As atividades do projeto de extensão envolviam o atendimento a crianças de três a seis anos com e sem deficiência/autismo, matriculadas em centros de Educação Infantil da região.

Tomar como foco a dimensão afetiva que envolve a dinâmica das relações entre uma criança com autismo e as outras pessoas justifica-se por concepções ainda presentes de que crianças com autismo são “incapazes” de manifestar emoções e sentimentos ou de estabelecer vínculos afetivos com os outros (Filipe, 2012). Isso nos moveu à pesquisa com o questionamento: como a afetividade se configura na relação entre crianças com autismo, com as outras crianças e com os brinquedistas⁵ durante atividades lúdicas na brinquedoteca?

Este estudo compôs uma investigação mais ampla que tinha como objetivo geral compreender o brincar da criança com autismo em ambiente inclusivo e suas implicações para o aprendizado e desenvolvimento infantil. O contexto desta investigação é composto por um projeto de extensão que atendia a crianças com e sem deficiência/autismo na brinquedoteca e pela participação de estudantes do Curso de Educação Física. Os pontos de confluência na implementação dos dois projetos se materializavam nas seguintes ações: planejamento conjunto das mediações pedagógicas⁶ com as crianças na brinquedoteca (que envolvia professores coordenadores do projeto e os estudantes); desenvolvimento das mediações; registro de passagens das mediações pedagógicas; encontros para estudo e avaliação do trabalho pedagógico realizado.

A metodologia utilizada na pesquisa em foco neste texto foi o estudo de caso e teve como procedimentos de coleta do material empírico a observação participante, a entrevista e a análise de documentos. O material coletado foi registrado por meio de anotações em diário de campo e fotografias e abarca as atividades semanais de atendimento às crianças na brinquedoteca por um período de aproximadamente vinte e quatro meses, tendo em vista o interesse em compreender as filigranas das manifestações afetivas presentes nas trocas sociais estabelecidas entre crianças com autismo e outras pessoas. Para a análise das informações produzidas, tomamos como referência princípios da análise microgenética (Góes, 2000).

5 O brinquedista tem como principal função incentivar a brincadeira infantil, procurando enriquecê-la, brincando junto, em parceria com a criança. Segundo Cunha (2010), é aquele que estimula a brincadeira infantil.

6 De acordo com Rocha (2005, p. 42), “A mediação pedagógica tem uma orientação deliberada e explícita [do educador] no sentido da aquisição de conhecimento sistematizado pela criança e de transformação de seus processos psicológicos”.

Os atendimentos semanais na brinquedoteca tinham a duração de uma hora e se efetivavam inicialmente por meio de atividades dirigidas, geralmente, por dois brinquedistas; em seguida, havia um momento destinado às atividades livres, em que as crianças podiam escolher os brinquedos e as brincadeiras que queriam realizar. No período da pesquisa, participavam dessas atividades aproximadamente dez crianças sem deficiência e cinco com diagnóstico de autismo.

A criança-foco da análise deste estudo é um menino com diagnóstico de autismo, com o nome de Otávio,⁷ com idade de cinco e seis anos no período da pesquisa de campo.

Desenvolvimento infantil, afetividade e crianças com diagnóstico de autismo

A divulgação dos resultados de estudos de Kanner (1997), realizados no final da primeira metade do século XX, chamou a atenção para determinados modos de ser de algumas crianças, os quais foram cada vez mais recorrentes desafiando cientistas, educadores, profissionais da área da saúde, familiares e órgãos públicos a compreender a origem desses modos de ser bem como a implementação de ações e programas que permitam a essas pessoas o atendimento de suas necessidades básicas, educacionais e posteriormente profissionais.

Em seus primeiros estudos, Kanner (1997) relatou casos de onze crianças com comportamentos atípicos, caracterizados especialmente por um “[...] *fechamento autístico extremo* que, sempre que possível, faz com que a criança negligencie, ignore ou recuse tudo o que lhe vem do exterior” (Kanner, 1997, p. 156). Além disso, destacou que elas apresentavam comprometimentos na linguagem e comunicação, ecolalia, tendência a se deter no sentido literal de palavras e frases, inversão pronominal, aversão a ruídos fortes e obsessão ansiosa da permanência de rotinas.

Progressivamente, outros estudos foram se somando aos de Kanner. Um destaque pode ser dado às pesquisas de Lorna Wing e Judith Gould (1979) sintetizando os principais sintomas e compreendendo o autismo como um transtorno mental que se apresenta dentro de um espectro, assim como os sistemas Classificação Internacional de doenças (CID) e o Manual de Diagnóstico e Estatística

7 Todos os nomes utilizados neste estudo são fictícios.

das Perturbações Mentais (DSM), que estabelecem definições e formas de classificar o transtorno conforme a ocorrência dos sintomas.

A interação social, como um dos aspectos marcantes do autismo, desdobra-se também na dimensão afetiva que perpassa essa interação. De modo geral, tomando como referência padrões de comportamento de crianças com desenvolvimento considerados “normais” para avaliações e classificações de crianças com diagnóstico de autismo, muitas pesquisas tendem a se deter nos déficits que se apresentam nos processos interativos. Dessa forma, ao olhar para “o que falta”, esses estudos tendem a desconsiderar sinais que podem lançar luz à maneira como a afetividade se manifesta nas trocas sociais nas quais essas crianças se envolvem.

Entre as teorias que buscam compreender questões referentes à afetividade, Bosa e Callias (2000) destacam as “teorias afetivas”, as quais possuem como característica comum a atribuição dos *deficits* sociais em autismo a dificuldades em modular tanto a informação sensorial quanto a experiência perceptiva. Considerando que o autismo se caracteriza, antes de tudo, por disfunção do sistema afetivo, essas teorias entendem que as trocas sociais nas quais essas crianças se envolvem são marcadas por uma inabilidade de processar informações afetivas, resultando em não reconhecimento da manifestação afetivo-emocional do outro e em comportamentos aparentemente pouco receptivos a essas manifestações.

Para além das teorias que se fundam na perspectiva dos déficits e em fatores inatos para analisar aspectos da vida afetiva da criança com autismo, neste estudo, buscamos compreender o desenvolvimento infantil como em uma perspectiva histórica e cultural, considerando o papel fundamental das relações e das práticas sociais nesse desenvolvimento (Vigotski, 1996, 2007; Wallon, 1995, 1998).

A dimensão histórica e cultural do desenvolvimento humano delineia-se nos estudos de Vigotski (1996, 2007) sobretudo ao apontar a emergência das funções psicológicas superiores na criança. Ao investigar algumas dessas funções, o autor identifica na linguagem um papel de destaque na passagem das funções elementares para as funções superiores. O desenvolvimento da linguagem ocorre ao lado e como parte da emergência do simbolismo na criança, o que lhe permite o desdobramento do real em sua face simbólica. Por meio da ação dos signos, as funções elementares, que se apresentam de maneira isolada, gradualmente, vão adquirindo um novo modo de organização, caracterizado pela inter-relação entre elas e por um funcionamento de nível superior, perpassado pela linguagem, fruto da vida social e da cultura.

Em seu percurso de desenvolvimento, a capacidade de simbolizar e de atribuir sentidos aos eventos que a rodeiam vai permitindo à criança a atuação no plano simbólico, inicialmente por meio dos gestos, da fala, da brincadeira de faz de conta e da apropriação da escrita. Com a mediação dos signos, a criança vai adquirindo autoconsciência e compreensão de si como uma unidade subjetiva ao mesmo tempo em que vai se tornando parte do gênero humano, em um determinado contexto histórico e cultural.

A afetividade, em sua configuração histórica e cultural, também é parte desse processo: reações emocionais primárias e instintivas vão se transformando em manifestações e processos altamente complexos, que interligam aspectos biológicos, cognitivo-conceituais e culturais. A possibilidade da autorregulação da conduta propiciada pela emergência da consciência insere a *vontade* como um elemento fundamental da vida afetiva da criança, ao lado das *necessidades* e dos *desejos*.

Esse processo de constituição de si como parte do gênero humano não se efetiva como processo espontâneo ou que simplesmente “desabrocha” na criança com a maturação de funções orgânicas, pois é resultado das situações socio-cultural e histórica. É necessário que a criança seja inserida em um determinado contexto histórico e cultural e que haja formas de mediação consistentes entre ela e esse contexto para que apropriações e modos de ser, de sentir e de expressar o que sente se delineiem em sua configuração como pessoa, membro de uma dada cultura. Ou seja, é o *outro* quem vai apontando para a criança os elementos significativos da vida social os quais devem fazer parte de seu universo pessoal: como interpretar os eventos que a rodeiam? A partir de quais concepções de mundo? Como se colocar como unidade subjetiva diante deles? Como afetar e se deixar afetar por esses eventos?

Para discutir questões como essas, Vigotski (2007) reporta-se às emoções, procurando compreendê-las no contexto das transformações que vão ocorrendo na criança em seu processo de constituição como parte do gênero humano. Assim, o autor buscou analisá-las como um processo de nível superior, em que se articulam aspectos biológicos e culturais.

Wallon (1995) também se dedicou a essa tarefa. Com o objetivo de compreender a maneira como a emoção evolui como uma função superior na criança, o autor volta-se para a História, destacando o papel da emoção na vida gregária. Devido ao seu caráter contagioso, Wallon levanta a hipótese de que, nos primórdios da humanidade, a emoção pode ter permitido a aproximação, a

identificação e a coesão entre as pessoas, mesmo antes que um sistema simbólico estivesse presente mediando a interação.

Para o autor, a emoção desperta a identificação e estabelece as bases necessárias para a unidade grupal. No que se refere ao desenvolvimento da criança, o autor afirma que, também por seu poder de contágio, a emoção assume uma função semelhante de inserir o recém-nascido no contexto grupal e garantir-lhe a própria sobrevivência, especialmente em um momento em que ele é totalmente dependente de outros. Sem a presença da linguagem (e, consequentemente do pensamento verbal), o recém-nascido tem na emoção seu único meio de expressão, de interação e de coesão com aqueles que estão à sua volta.

O autor destaca a relação entre a emoção e o universo afetivo mais amplo, sublinhando que as emoções “[...] são a exteriorização da afetividade” (Wallon, 1998, p. 143). Também ressalta que tanto as emoções como seus modos de exteriorização vão se transformando com o desenvolvimento de formas superiores de pensamento.

É importante lembrar que, na obra dos dois autores (Vigotski e Wallon), a afetividade vai adquirindo contornos diferenciados no desenvolvimento infantil de acordo com as condições oferecidas à criança no meio social em que vive. Assim, *a educação tem um papel fundamental de propiciar as condições para o desenvolvimento integral dessa criança.*

Afetividade e manifestações de contentamento de Otávio durante as atividades lúdicas

Como destacado, neste texto nos propomos analisar alguns aspectos da dimensão afetiva que perpassam a relação entre uma criança com diagnóstico de autismo e os brinquedistas no contexto de uma brinquedoteca universitária.

Considerando o lugar da emoção na totalidade da vida afetiva da criança (Wallon, 1998), para esta abordagem, tomamos como eixo para a análise as manifestações de contentamento da criança — que neste texto chamaremos de Otávio — frente às atividades lúdicas e à relação com os brinquedistas.

Na época da pesquisa de campo, Otávio aparentava ser uma criança tímida, reservada, tranquila, sensível, com uma escuta muito acurada. Era um menino saudável, com postura e movimentos corporais aparentemente comuns aos das crianças de sua faixa etária. Manifestava contentamento ao chegar à brinquedoteca e

resistia em ir embora quando a sessão de atividades lúdicas terminava. Quando seu interesse era despertado pela proposta de atividades coletivas, ele participava e, de modo geral, realizava de forma adequada as atividades e brincadeiras; em outros momentos, afastava-se e brincava sozinho ou acompanhado por um brinquedista. Otávio conseguia compartilhar sua atenção com os adultos e as demais crianças quando o contexto e/ou objeto em foco era de seu interesse. No início da pesquisa quase não se comunicava, mas, ao final, já o fazia claramente, construindo pequenas frases que possibilitavam o entendimento do que desejava comunicar.

É interessante observar que, neste estudo, os episódios afetivos de descontentamento foram mais frequentes na relação estabelecida entre Otávio e as demais crianças, enquanto as manifestações de contentamento envolveram uma frequência maior nas situações em que estavam presentes os brinquedistas. De modo geral, quando comparadas com episódios que produziam descontentamento e mal-estar, as manifestações de contentamento apareciam como mais contidas e sutis.

Um exemplo de manifestações que remetem a um certo contentamento é apresentado a seguir.

No início do atendimento, a mãe de Otávio o deixou conosco na brinquedoteca e se dirigiu para a sala de dança, onde havia uma atividade para os pais das crianças. Quando ela se despediu de nós, Otávio a acompanhou com os olhos. Disse: 'Mamãe foi... Tchau, mamãe...', mas permaneceu próximo a nós, fitando-a enquanto ela se distanciava. A brinquedista Raíra disse: 'Ela foi para onde?'. Ele respondeu: 'Foi dançar...'. Enquanto falava, fez um gesto de dança com o corpo, por duas vezes. Nós sorrimos para ele, e o pequeno nos olhou rapidamente, esboçando um rápido sorriso (Diário de campo, Helena, 14-6-2018).

Nesse episódio, Otávio, ao presenciar a despedida da mãe no início do atendimento ao deixá-lo na brinquedoteca, diferentemente do início de sua entrada no projeto de extensão, manteve-se calmo. Primeiro ele a acompanhou com os olhos no instante de sua saída e, em seguida, apresentou-se compreensivo com o fato de que a mãe poderia se afastar, transparecendo segurança e confiança em si mesmo, na mãe que esperava vir buscá-lo após suas atividades e em Helena, brinquedista que o acompanhava com mais frequência.

As poucas manifestações efusivas de contentamento apresentadas por Otávio aconteceram em situações pontuais e marcantes. Nesses momentos específicos, Otávio manifestava reações afetivas que tradicionalmente aludem à felicidade, como riso enlarguecido, acompanhado muitas vezes de sonoras gargalhadas, pequenos gritos associados a expressões faciais que remetem à felicidade, palmas, rubor facial, olhar fixo na direção do que causou o seu bem-estar. Também emitia sons e/ou palavras às vezes incompreensíveis, associados a sorrisos e aproximação corporal. Esses indicativos de contentamento aconteciam, em alguns instantes, simultaneamente, em outros de forma isolada.

Assim, analisando com mais atenção essas situações, identificamos alguns contextos em que essas manifestações de contentamento ocorriam com mais frequência. Para melhor compreensão dessa análise, três subitens foram constituídos e neles se agrupam situações comuns aos aspectos salientados: a euforia diante do vivenciar de sua musicalidade, viabilizada por meio das atividades lúdicas propiciadas pela brinquedoteca; a notável alegria, manifestada quando recebia elogios por suas ações e/ou comportamentos; as manifestações afetivas que foram se delineando diante dos encontros com a brinquedista Helena que o acompanhava com frequência na brinquedoteca.

A euforia diante de atividades lúdicas que envolviam música

Otávio demonstrava aparente felicidade e entusiasmo diante de atividades lúdicas que envolviam música, ainda mais quando eram marcadamente ritmadas e ouvidas em som alto. Especificamente nesses momentos, ele apresentava reações corporais e afetivas que, em nossa cultura, remetem à alegria, como sorrisos e até gargalhadas, saltos constantes, movimentos de dança, palmas, como também agitação dos braços e pernas conforme o ritmo musical ouvido, e o olhar fixo na direção do dispositivo que emitia a música no ambiente.

No instante em que essas atividades aconteciam, muitas vezes Otávio se mantinha atento ao que estava sendo ensinado e/ou proposto e se dirigia ao grupo das crianças sem deficiência. Algumas vezes interagia com elas e parecia se esforçar para também seguir as coordenadas dirigidas pelos gestores da brinquedoteca. Nossas análises indicam que a música possibilitou a Otávio vivenciar situações potencialmente enriquecedoras ao seu desenvolvimento. Nessa perspectiva, Bréscia (2003, p. 81) afirma que “[...] o aprendizado de música, além de favorecer o desenvolvimento afetivo da criança, amplia a atividade

cerebral, melhora o desempenho escolar dos alunos e contribui para integrar socialmente o indivíduo”.

A seguir, é apresentada uma situação que se repetia quando Otávio estava diante de instrumentos musicais, indicando seu interesse pela música:

Nesse dia, as atividades lúdicas ocorreram na sala de dança. Ao entrar na sala, Otávio correu para o canto onde se encontrava um piano, levantou a tampa que cobre o teclado do instrumento e começou a tocar suas teclas. Eu lhe perguntei se estava a tocar uma música. Ele me olhou rapidamente e sorriu, como se me respondesse afirmativamente. Eu o elogiei pelo som emitido por meio do instrumento. Ele soltou uma pequena gargalhada e continuou a “bater” nas teclas. Eu lhe perguntei se poderia tocar uma música, para ele. Por um momento, parou de tocar e me olhou de relance, como se me permitisse realizar tal feito. E assim o fiz. Por uns instantes, ele me ouviu tocar (Diário de campo, Helena, 23-8-2018).

Nesse episódio, as atividades aconteceram na sala de dança. Otávio, ao entrar nesse espaço, correu imediatamente em direção ao piano que fica em um canto da sala, levantou a tampa que cobre as teclas e começou a bater nelas. Helena lhe perguntou se ele estava tocando uma música. Otávio o olhou rapidamente e sorriu. Ela o elogiou. Ele, de imediato, deu uma gargalhada e retornou a “bater” vigorosamente nas teclas. Após uns instantes, ela lhe perguntou se podia tocar uma música e ele cessou o movimento que fazia, olhou-a subitamente e ela entendeu que havia obtido tal permissão. Por alguns minutos, Otávio permaneceu parado, aparentemente atento, ouvindo-a tocar um pequeno trecho da 9ª Sinfonia de Beethoven, intitulado “Ode à alegria”.

Embora a manifestação afetiva de Otávio fosse breve e mais contida, consideramos importante ressaltar, além da gargalhada, a atenção ao som das teclas do piano, que pareciam agradar a ele. Entretanto, observamos que o som de outros instrumentos musicais afetava mais o menino, dando contornos mais diversificados às suas manifestações afetivas.

Otávio demonstrava apreciar mais intensamente as melodias demasiadamente vibrantes, com batidas mais vigorosas e mais marcantes. Apresentava comportamentos efusivos, que denotam euforia e contentamento ao ouvir tais composições musicais, com reações afetivas mais notáveis, nas quais, durante

o contato, sorria e/ou gargalhava longamente, cantava junto com a gravação es-
cutada, dançava livremente, movimentando mãos, braços e pernas. Em alguns
momentos, pulava e/ou corria em círculos amplos com os braços abertos; em
outros instantes, demonstrava desejar maior altura sonora da melodia ouvida, ao
buscar o controle de volume do dispositivo utilizado para reproduzir a música
presente na situação vivenciada.

Há também registros que constatarem o gosto e o anseio da criança pelos
instrumentos musicais, como também pela possibilidade de ela mesma reali-
zar suas produções com/na música, conforme demonstrado por ela ao se dirigir
constantemente ao cantinho da brinquedoteca destinado à guarda e agregação
desses instrumentos.

Uma ilustração dessas manifestações da criança pode ser observada no
evento a seguir:

Otávio se direcionou a uma sala onde alguns colegas da
graduação de Educação Física realizavam, em uma roda,
a prática da capoeira. Ao ouvir o som da música alusiva a
essa atividade, o pequeno largou o patinete rapidamen-
te e, ao visualizar tal situação, correu imediatamente
para próximo deles. Eu o chamei para que me esperasse,
contudo seu ímpeto de se aproximar deles foi mais forte
[...]. Aproximou-se da roda de capoeira, realizou os mo-
vimentos característicos dessa prática cultural, até que
foi convidado pelos brinquedistas para entrar no jogo.
Participou por alguns minutos, ao seu modo. Após esse
feito, ainda bateu palmas no ritmo certo da canção en-
toada por eles, depois pegou o berimbau que um deles
lhe permitiu tocar. Por alguns minutos, ele tocou. Res-
saltamos que tocou no ritmo correto, junto aos brinque-
distas que tocavam e batiam palmas. Os que estavam
ali presentes, pareceram se encantar com a destreza do
pequeno, no que tange à percepção rítmica. Foi um mo-
mento ímpar de observação e registro (Diário de campo,
Helena, 6-6-19).

Na situação mencionada, Otávio manifestou aparente contentamento dian-
te da música, alegrando-se com o envolvimento musical proposto na atividade
relatada e interagindo dentro do que se esperava no contexto registrado. Apre-
sentou manifestações afetivas que remetem à alegria, como se manter saltitante,
dançava conforme o contexto rítmico, batia palmas de acordo com o ritmo da

música cantada ou batia a mão vigorosamente sobre alguma superfície que lhe permitia marcar o ritmo de forma correta e simultânea com a melodia tocada e/ou cantada. Assim, olhava fixamente por alguns minutos para a direção de onde vinha a música, tanto para as pessoas que a cantavam, como para os dispositivos que a tocavam. Era possível perceber facilmente o encantamento e o entusiasmo da criança quando ouvia uma música agitada, vibrante, de ritmo marcado e, principalmente, se estivesse com volume sonoro alto.

Essas manifestações do menino foram observadas em outras situações que envolviam atividades com música reproduzida por meio de aparelho eletrônico. Era visível como Otávio parecia se alegrar com essas vivências musicais propostas em algumas atividades lúdicas da brinquedoteca. Resultados semelhantes a esses, que destacam o interesse de crianças com autismo pela música, também foram encontrados nos trabalhos de Oliveira (2024) e Liidtkke (2016), que comprovaram o apreço dessas crianças pelo contato com a esfera musical.

Ao constatar esse interesse de Otávio e, também, de outras crianças com autismo pela música nos planejamentos das atividades a serem realizadas — que ocorriam com a colaboração de todo o grupo de professores e estagiários —, surgiu a proposta de focar brincadeiras e atividades lúdicas que envolviam a música, associada à expressão corporal.

As atividades musicais necessitam de planejamento tanto como todas as outras propostas em ambiente educacional. Para o alcance e eficácia dos objetivos propostos, configura-se incontestável a dinâmica de planejar as ações e/ou contextos em que os conteúdos musicais serão transmitidos, assim garantindo potencial êxito nos procedimentos adotados quanto a esse fim. Nesse aspecto, Liidtkke (2016) afirma:

Em toda e qualquer filosofia e teoria educacional, seja ela tecnicista, prática ou crítica, o planejamento escolar (pedagógico ou institucional) é visto como necessário para que se efetive uma prática pedagógica consciente e eficiente. Entendemos então que ele também deve integrar o ensino musical, pois viabiliza direcionamentos visíveis, práticas fundamentadas e metodologias contextualizadas; mais que isto, ele resgata o sentido da educação musical na escola (Liidtkke, 2016, p. 15).

A intensificação desse tipo de atividade teve um efeito interessante sobre essas crianças, que começaram a se aproximar mais de seus pares e se envol-

ver em atividades coletivas. Otávio foi uma delas, como pode ser observado no evento a seguir.

Trabalhamos com uma atividade que envolvia a temática Maracatu, um ritmo regional, que possui dança e rituais próprios. Ao observar a agitação de brinquedistas e das crianças que se preparavam para um cortejo⁸ a ser realizado nos arredores da brinquedoteca, Otávio também começou a ficar mais agitado, enquanto andava de patinete na sala da brinquedoteca.

Os brinquedistas se organizaram e juntamente com as crianças iniciaram o cortejo referente ao estilo musical maracatu. Cantavam uma canção na qual repetidamente diziam: 'Maracatu, tu, tu'. Simultaneamente, tocavam um tambor, no mesmo ritmo cantado. Essa ação afetou Otávio, que cessou o movimento de circular o ambiente da brinquedoteca, parou por uns minutos e perguntou sobre a movimentação. Eu lhe expliquei que ali acontecia um cortejo e que, se ele quisesse, nós também iríamos participar. Ele prontamente esboçou uma reação que aparentava vontade de ingressar no movimento, pois de imediato posicionou o patinete que estava a andar para a direção onde o cortejo se dirigia e me chamou verbalmente, dizendo: 'Vem, vem!'. Ainda movimentava os dois braços, abrindo e fechando as duas mãos, como sinalização de 'vem', em nossa cultura. Prontamente começou a movimentar o brinquedo que portava no sentido de acompanhar os colegas, que marchavam em posicionamento de fila. Eu e Igor, o outro brinquedista que nos auxiliava, o acompanhamos. Otávio parecia feliz com o cortejo. Em um dado momento, correu com o patinete ao lado do cortejo com alegria esfuziante, demonstrando euforia, ora batendo palmas ora batendo as mãos no guidom do patinete. Parecia muito alegre com a movimentação presente e com a canção entoada e interagiu com o contexto. Permaneceu nessa empolgação acompanhando o cortejo

8 O cortejo no maracatu se constitui como tentativa de representação das antigas cortes africanas, caracterizando-se como uma aglomeração de pessoas que se organizam em uma fila e seguem unidas em uma única direção, enquanto entoam canções e tocam instrumentos característicos a esse movimento, como a alfaia, uma espécie de tambor. Foi proposto pelos brinquedistas na atividade mencionada seguindo esse mesmo formato.

até a sua finalização, quando houve o retorno de todos à brinquedoteca (Diário de campo, Helena, 26-9-2019).

A aproximação de outras crianças, bem como a participação nessa atividade coletiva, supomos que se configurou devido a um certo desenvolvimento da apreciação da criança por esses acontecimentos, possibilitado pela intensificação de práticas lúdicas envolvendo a música. Esses eventos eram vividos por Otávio com visíveis manifestações afetivas, constituídas por expressões corporais e/ou verbais e não verbais que remetiam à empolgação e ao entusiasmo, como: risos, gargalhadas, gritos, movimentos de corrida e/ou pulos ao entorno dos envolvidos, agitação motora de braços e/ou pernas, palmas e olhar fixo na direção do que lhe trazia aparente satisfação nesses momentos.

O relato e comentários dos episódios descrevem manifestações emocionais de entusiasmo, alegria e euforia diante de melodias, acompanhadas de instrumentos musicais. Em todos os eventos, observamos a presença do educador indicando formas de cantar, tocar um instrumento, movimentar o corpo ao som da música. Ao mesmo tempo em que os brinquedistas compartilham com as crianças práticas artísticas e culturais do meio em que vivem, socializam formas de afetar e ser afetado por elas. Otávio acolhe essas práticas, interagindo com os brinquedistas e inserindo-se na trama emocional que se configura.

Podemos dizer, ainda, que não há “falta” nem déficit nesse momento, mas formas diferenciadas de afetar e ser afetado pelas práticas musicais e corporais.⁹ Considerando e apostando nas possibilidades de engajamento de Otávio nas atividades lúdicas, o grupo de brinquedistas planeja e desenvolve outros modos de potencializar essas possibilidades e incentiva a criança a se envolver, permitindo que ela amplie o repertório de experiências lúdicas, a maneira de sentir e expressar o que sente. Nesse processo, a afetividade, como um fenômeno do gênero humano, vai se constituindo na e com a criança.

9 Vale destacar que estudos sobre autismo frequentemente indicam a sensibilidade da criança a sons mais altos e vigorosos, mas não é isso que acontece com Otávio, que demonstra apreciar sons mais fortes, como os do tambor e do berimbau, além de música em som bem alto.

Manifestações afetivas diante de elogios

Uma prática comum entre os brinquedistas era elogiar as crianças com ou sem deficiência/autismo em suas tentativas de se engajar e desenvolver as atividades lúdicas propostas.

De modo geral, o elogio tem sido visto como um procedimento utilizado na Psicologia Comportamental de forma a reforçar ou não um determinado comportamento. Concebemos a prática do reforço como consequência de um comportamento, que o torna mais provável. Assim, poderíamos compreender os elogios feitos a Otávio como estímulos reforçadores positivos, pois se configurariam como um acréscimo de palavras agradáveis que foram agregadas à situação vivenciada, direcionadas especificamente à criança observada, acrescentando-lhe algo que, de certo modo, atuaria para ela como recompensa e, como já mencionado, tornaria mais provável a manifestação do comportamento anterior ao reforço.

Entretanto, nossas análises apontam em outra direção, tendo em vista as condições em que os elogios ocorriam. O elogio e os incentivos à criança foram utilizados, durante as mediações lúdicas, não em uma perspectiva de reforçar comportamentos desejados, mas de apontar à própria criança seus avanços e conquistas em relação às atividades lúdicas e interações com os brinquedistas e demais crianças.

Entendemos que o diálogo frequente com as crianças, explicando o porquê de determinadas regras na brinquedoteca, da necessidade de compartilhar brinquedos com os colegas e de tentar resolver os conflitos com conversa permite abordar o elogio para além de um esquema de reforçamento.

Na análise das informações produzidas, constatamos que os elogios feitos a Otávio interferiam de forma significativa em suas manifestações afetivas e em suas ações. A criança notadamente apreciava recebê-los. Demonstrava apreço por esse procedimento, por meio de aparente intensificação de seu empenho na atividade que ocasionou tal elogio. Também apresentava movimentos corporais e expressões faciais que remetem à alegria, como sorrisos, às vezes acompanhados de gargalhadas agudas e rápidas; olhar fixo, mesmo por alguns instantes, na direção de quem o elogiou; rubor facial, acompanhado muitas vezes por um esboço de um sorriso. Algumas vezes batia palmas, em outras, dizia palavras em alguns momentos referentes ao acontecido e em outros não, apenas expressando sons sem significado aparente.

As mudanças visíveis em seu comportamento e atitudes foram se instaurando ao longo do tempo. Algumas ações de Otávio entendidas como adequadas e desejáveis que, ao serem realizadas, receberam elogios de modo mais perseverante e intenso, pareceram se consolidar ao menos ao longo do período da pesquisa de campo, como pedir desculpas, agradecer por favores e/ou ações recebidos, pedir licença, esperar por sua vez. Contudo, em algumas situações, ocorriam breves involuções que, com conversas parcimoniosas, se desfaziam.

Além disso, ele demonstrou maior disponibilidade para atender a pedidos que lhe fossem feitos, ouvir paciente e atentamente quando algo lhe fosse interessante, de forma criteriosa, o que lhe provocava interesse, seguir orientações e realizar o que lhe fosse orientado. Nesse percurso, a fala se tornava mais compreensível e fluida, potencializando sua comunicação e interação com os outros e com o ambiente.

Nesses movimentos de avanço no desenvolvimento, também era possível observar indícios de manifestações de afeto mais explícitas por algo ou alguém que lhe fosse caro:

Brincando com o trenzinho, Otávio montou dois vagões e os puxava em linha reta, marcada em um sinal no piso da brinquedoteca. Então eu o elogiei. Logo após, ele escolheu andar de patinete. Andou com desenvoltura e, nesse momento, eu o elogiei novamente. E mais uma vez ele respondeu prontamente ao meu elogio, andando ainda mais, de maneira mais habilidosa e adequada ao local onde também estavam outras crianças, não esbarrando em nenhuma delas. Aparentava contentamento ao realizar tais ações. Sorria, olhava em direção a todos, demonstrando segurança e domínio do que estava fazendo. Parecia se empenhar cada vez mais para transitar naquele ambiente, sem encostar em ninguém. Apresentava manifestações de contentamento, como sorrisos que, em alguns momentos, alternava com gargalhadas, ora com pequenos e agudos gritos de volume sonoro consideravelmente alto, ora com palavras, que às vezes se faziam entender, às vezes não, parecendo apenas sons que remetiam a um presumível contentamento. Intercalava essas ações com instantes de silêncio, quando apenas sorria largamente. Quando percebi tal fato, reforcei esse comportamento, elogiando-o ainda mais. Otávio permaneceu nesse movimento por

consideráveis minutos, causando um possível encantamento de todos que o viam nessa brincadeira (Diário de campo, Helena, 22-3-2018).

Nesse episódio, observamos como Otávio parecia apreciar os elogios que recebia. Ele procurava responder a essa ação com retribuição, ampliando e/ou intensificando o comportamento elogiado, habilitando-se a realizá-lo cada vez mais ajustado, aparentando adequar-se progressivamente à realidade proposta e esperada. Otávio, ao ser elogiado pela brinquedista, correspondia às palavras recebidas com uma atitude cada vez mais assertiva quanto ao que se esperava dele e demonstrou suposta alegria ao ouvir tais palavras.

Tassoni (2000) salienta que o elogio promove satisfação e motivação ao sujeito que o recebe, tocando-lhe a autoestima, propiciando seu reconhecimento quanto ao próprio desempenho, favorecendo seu envolvimento com a atividade sugerida e, em grande parte das vezes, viabilizando incentivo para que ele supere as expectativas iniciais alusivas à sua atuação concernente ao que lhe foi designado.

Para a autora, o elogio detém uma espécie de poder de potencializar o sujeito, incentivando-o a agir dentro do que lhe é proposto e assim corresponder ao que se espera dele. A autora salienta que alguns aspectos associados ao momento de elogiar alguém — como amorosidade, flexibilidade, atenção e proximidade — favorecem o desenvolvimento de um determinado processo e o fortalecem como um todo.

Como observamos em alguns episódios, a intervenção precisa e pontual da brinquedista, em determinados momentos vivenciais da criança, pode alterar as ações e manifestações de Otávio, na direção dos objetivos propostos para o trabalho com as crianças na brinquedoteca, favorecendo formas de expressão, de interação com os outros e de brincadeiras, ampliando, assim, seu desenvolvimento:

Na sala de dança, Otávio pôs-se a correr para o centro da sala. Eu o segui. O pequeno se dirigiu ao espelho, se olhou e disse: 'Olha o Otávio!' e sorriu. Eu disse: 'Olha como o Otávio é bonito!'. Ele soltou uma pequena risada e depois veio em minha direção. Eu estava abaixada na altura dele, e ele tentou segurar meu rosto, como presumivelmente fosse uma brincadeira ou um suposto carinho. Porém, ao segurar meu rosto, tentou realizar um pequeno movimento, como se quisesse me balançar. Eu o olhei e disse: 'Isto é carinho? Ah, que legal! Mas,

se balançar forte, pode me machucar, né? Eu posso ficar triste...'. Ele me olhou de relance e eu fiz menção que iria me levantar... Ele cessou o movimento (Diário de campo, Helena, 23-8-2018).

Nesse episódio, é possível perceber como Otávio manifesta aparente contentamento quando é elogiado. Ao se olhar no espelho, parece gostar de sua imagem refletida e, sorrindo, pede à brinquedista que veja sua imagem no espelho. Essa ação foi realizada várias vezes ao longo da pesquisa e ele parecia esperar um elogio. Vale ressaltar que, em todas as ações dele semelhantes a essa, Otávio obteve, como resposta da brinquedista Helena, um elogio, e em todas elas reagiu com supostas manifestações de alegria, sorrindo; em outras vezes batia palmas, ou segurava firmemente nas mãos da brinquedista, ou ainda emitia sons que remetem a contentamento, como gritos rápidos e agudos, pequenas risadas. Também dizia palavras compreensíveis ou não e, algumas vezes, acompanhadas de movimentos das mãos.

Outro destaque é o fato de que, ao receber o elogio, Otávio parece desejar retribuir com um suposto afago no rosto de Helena, contudo sua ação, aparentemente, não se configurou delicada como esperado em nossa cultura, talvez por ele não conseguir mensurar a sua dosagem de força ao realizar tal atitude. A brinquedista, delicadamente, avisa-o sobre sua compreensão acerca de sua ação e pontua que, se fosse realmente um afago, poderia ser feito de modo mais suave, pois, naquela intensidade, poderia machucá-la. Enfatizamos que, ao ouvir tal orientação, Otávio imediatamente a olhou de relance e, enquanto ela fez menção de se levantar, ele cessou o aparente movimento de segurar seu rosto e balançá-lo, ao que tudo indica, demonstrando compreender suas orientações.

Tassoni (2008) ressalta que, para obter êxito nas formas de corrigir a criança, faz-se necessário que a correção surja articulada com verbalizações alusivas ao apoio e à instrução, que podem acontecer em diálogos que forneçam pistas e informem à criança as possíveis formas de agir, facilitando, desse modo, o caminho até o êxito no que lhe foi proposto realizar.

Na análise desses episódios, é possível perceber que transformações nas manifestações afetivas da criança não ocorrem de maneira dissociada de mudanças em outras esferas de seu desenvolvimento, como os avanços na atenção voluntária e na apropriação da linguagem. Experimentar o elogio como um evento agradável só é possível a partir do momento em que, como destaca Wallon (1995,

1998), a afetividade vai deixando de ser vivenciada como um processo essencialmente visceral ou epidérmico e vai assumindo contornos perpassados por componentes culturais e por avanços cognitivo-conceituais significativos.

A construção do vínculo com a brinquedista Helena e as manifestações de contentamento diante de sua presença

Em frente às peculiaridades que envolvem a maneira como a criança com diagnóstico de autismo habitualmente se relaciona com os outros, abordar a constituição de vínculos, neste texto, pode contribuir para um olhar mais cuidadoso sobre seus modos de ser e se colocar nas trocas sociais.

Desde a entrada de Otávio no projeto de extensão, Helena foi a brinquedista colocada como referência para ele, acompanhando-o mais de perto todas as vezes em que comparecia à brinquedoteca. Os vários meses de convívio entre Otávio e a brinquedista foram permitindo a construção de um vínculo afetivo que interferiu no desenvolvimento da criança, como será observado a seguir.

Desde o primeiro dia de acompanhamento de Otávio neste estudo, percebemos que houve aceitação à companhia da brinquedista Helena. Embora, a cada semestre, um novo brinquedista acompanhasse mais de perto Otávio juntamente com Helena, a referência para a criança era ela, que permaneceu com ele no transcorrer de quatro semestres.

Na análise do material recolhido, foi possível observar um progressivo acolhimento da criança às propostas e orientações da brinquedista. Na relação estabelecida, Otávio, inicialmente, apresentava-se tímido, mas, com o processo de intervenção educativa, suas investidas de aproximação graduais e parcimoniosas viabilizaram conquistas significativas no desenvolver da pesquisa, e a relação entre ele e a brinquedista foi se intensificando ao longo dos atendimentos.

Com o passar do tempo, Otávio convidava Helena a participar das brincadeiras que ele conduzia, muitas vezes orientando-a como deveria brincar e agir em algumas situações. A brinquedista, ao perceber indícios de que a criança apreciava se manter no domínio das situações, seguiu nessa linha de ação em muitos momentos, estimulando-a a pensar e decidir pelas atitudes a serem tomadas nas vivências durante as sessões lúdicas na brinquedoteca.

Quando notava que a criança parecia entediada, agitada ou contrariada, a brinquedista lhe perguntava o que ela gostaria de fazer. Muitas vezes, Otávio

optava por sair da brinquedoteca para um passeio na área externa, decidindo também qual trajeto seria realizado até o retorno ao local inicial. Em outros momentos, a criança era consultada sobre a brincadeira que queria escolher e ela decidia, além de ditar as normas, com quais pessoas brincariam no momento.

Em outras ocasiões, foi necessário a brinquedista intervir com orientações de cunho educativo, mediando suas ações no ambiente da pesquisa, em vivências que aconteceram apenas na companhia dela, como também com as outras crianças e adultos presentes no espaço-tempo deste estudo. Em momentos em que se fazia necessário a criança esperar sua vez para obter e/ou realizar algo, Helena se mantinha ao lado dela e a orientava parcimoniosa e pacientemente quanto à sua atuação e o que se esperava dela, como nos instantes em que Otávio desejava o brinquedo que já estava em posse de outra criança. Muitas vezes ele “avançou” sobre a colega para tomar-lhe o brinquedo, demandando intervenção imediata. Com orientações feitas com tranquilidade, porém firmes, ele parecia refletir sobre seus modos de agir e os modificava, comportando-se dentro do que se esperava naquele contexto. Diante dessas mediações, ele retrocedia nesse comportamento indesejado em grande parte das situações vivenciadas.

Nos momentos de avaliação e planejamento das atividades da brinquedoteca, de modo geral, as orientações acerca das condutas consideradas desejadas e/ou esperadas da criança eram cuidadosamente discutidas e projetadas no contexto das reuniões do grupo de estudos, juntamente com seus outros componentes/brinquedistas que se relacionavam com a criança no ambiente da pesquisa. Também havia a programação própria da brinquedista para lidar individualmente com a criança, com base nos objetivos propostos para a prática educativa no projeto de extensão.

No acompanhamento de Otávio, essas orientações e mediações se deram de modo muito paciente, perseverante e cuidadoso. Como já foi comentado, há indícios de que, paulatinamente, essas orientações foram se agregando ao repertório de comportamentos do menino.

A brinquedista Helena buscava demonstrar à criança seu afeto por ela — como a alegria por sua companhia — com sorrisos, afagos em seus cabelos, pegando-a no colo quando necessário e quando possível. Insistia sempre no diálogo, ressaltava suas habilidades, sua inteligência, sua sensibilidade, sua rapidez de compreensão e respostas, reforçando sua autoestima e segurança ao agir. Elogiava-a quando realizava ações adequadas e/ou ajustadas ao contexto vivenciado, manifestando

satisfação com suas conquistas e aprendizados ao longo da pesquisa. Sempre demonstrava estar preocupada com o bem-estar da criança.

Outra ação que se mostrou importante nas intervenções realizadas com Otávio foram as informações excedentes buscadas com seus pais acerca de seu cenário vivencial familiar, suas preferências, gostos, possíveis apreciações e afetos, visando, assim, a adotar uma atitude mais ajustada e assertiva direcionada a ela.

Nesse aspecto, foi se desenvolvendo um vínculo afetivo significativo entre a criança e a brinquedista. Otávio parecia apreciar cada vez mais a companhia de Helena.

Ao abordar os fenômenos afetivos, Pino (1998) enfoca a dimensão relacional, chamando a atenção para a “qualidade” dessas relações. Nesse sentido, destaca a maneira como uma pessoa se coloca em relação à outra e, ao mesmo tempo, como percebe o investimento afetivo da outra pessoa em relação a ela. A afetividade, implica, assim, um aspecto valorativo de uma pessoa com a outra. Entendemos que, aos poucos, o modo de Otávio e a brinquedista se verem e o aspecto valorativo que perpassava essa relação foram possibilitando um forte vínculo afetivo entre eles.

A comunicação entre ambos, que se apresentava no início da pesquisa quase inexistente, foi se expandindo durante os atendimentos na brinquedoteca, demonstrando interação e maior presença da criança nas situações vivenciadas, com atenção contínua por algum tempo e olhares fixos na direção da brinquedista enquanto conversavam. Otávio respondia prontamente ao que lhe era perguntado, fazia perguntas, contava suas vivências, cantava canções, correspondendo ao que se esperava dele em determinados contextos interacionais.

Otávio, em vários momentos, buscava a mão de Helena para segurar, enquanto lhe falava algo ou desejava sair do ambiente onde estavam. Em alguns instantes, esboçava um desejo de se sentar em seu colo, sendo prontamente acolhido pela brinquedista e, quando o fazia, ela imediatamente iniciava uma fala sobre alguma situação e/ou lhe perguntava algo, permanecendo notavelmente atenta até ouvir a resposta. Os diálogos, ao final da pesquisa, já aconteciam comumente, com falas audíveis e compreensíveis, demonstrando presumível confiança e vínculo entre ambos.

Esse modo de relação é muito significativo para problematizar diagnósticos que marcam de forma categórica a inflexibilidade ou resistência de crianças com

autismo à interação com os outros (Filipe, 2012). Não desconsiderando as singularidades de cada uma dessas crianças, entendemos que, com cuidadosa aproximação e abordagem apropriada, é possível, paulatinamente, ir conhecendo a criança e identificando suas preferências e inseguranças, bem como as formas mais pertinentes de se relacionar com ela.

No início de cada encontro na brinquedoteca, Otávio parecia buscar o apoio de Helena para realizar suas ações com as outras crianças e com os adultos presentes no ambiente. Quando se lançava a essas ações, esperava a aprovação explícita da brinquedista como alicerce para agir. Ao longo do tempo, esse comportamento foi paulatinamente se modificando. A criança a olhava, recebia a aprovação cada vez mais sutil e assim prosseguia em suas ações. Ao final da pesquisa, ela olhava Helena rapidamente de relance e já conseguia agir prontamente.

A comunicação entre Otávio e Helena foi se estabelecendo pouco a pouco, revelando segurança por parte da criança ao se pronunciar, convicção e certo nível de objetividade ao expor seus pensamentos e afetos, apresentando-se mais presente e participativa nas vivências na brinquedoteca.

Nesse contexto, o vínculo entre ambos foi se criando e se fortalecendo. Nesse processo, em um dado momento, Otávio manifesta o desejo de brincar somente com a brinquedista:

Na sala de capoeira foi montado um escorregador de colchonetes, com alguns colocados mais altos do que os outros para que algumas crianças pudessem escorregar neles. Brincando com as crianças estávamos eu mais duas brinquedistas. Otávio estava entre elas. Enquanto escorregava, ele olhava rapidamente em direção a cada uma das duas brinquedistas ali presentes e dizia repetidamente para elas: 'Vai para casa! Vai para casa!'. Enquanto dizia essas palavras, olhava fixamente para elas, com expressão facial que remetia a desagrado. Suas sobrancelhas pareciam cerradas. Ele não sorria enquanto dizia essas palavras, ao contrário, sua face denotava presumível contrariedade. Em contrapartida, olhava-me rapidamente, parava de falar, voltava a subir e escorregava nos colchões mais altos e, quando o fazia, deparava-se de frente a elas e assim retomava a fala anterior. Suas palavras pareciam querer dizer que ele queria brincar só comigo, naquele instante. Mesmo

assim, permaneceu nesta brincadeira por alguns minutos (Diário de campo, Helena, 10-5-2018).

O vínculo com a brinquedista Helena se salienta na aparente escolha de Otávio por brincar apenas com ela, o que é perceptível nesse recorte em alguns momentos, como no instante em que a criança olhou para as outras brinquedistas e disse repetidamente: “Vai para casa! Vai para casa!”. Em contrapartida, em outro momento, quando realizava a ação de subir novamente no amontoado de colchões, olhava rapidamente para Helena, parecendo renovar a indicação de continuidade dessa brincadeira com ela e, no instante em que o fazia, não falava a frase mencionada. Somente as dizia quando olhava para as outras brinquedistas, manifestando expressão facial de desagrado, como sobrancelhas ajuntadas, que remetem a descontentamento em nossa cultura, e tom de voz mais alto. Apesar de se encontrar em um instante de brincadeira, não sorria e seu rosto aparentava contrariedade. Como parte da construção do vínculo, Otávio parecia desejar ou ter necessidade de se distanciar de outras pessoas, ainda que elas procurassem contribuir com suas brincadeiras.

Observamos que o fortalecimento do vínculo intensificava manifestações afetivas de contentamento mais efusivas por parte da criança, diante da presença da brinquedista:

Nesse dia, aconteceu a exibição do filme-animação *Toy Story*, e essa atividade foi realizada como uma espécie de “um pequeno cinema” para as crianças. Elas foram conduzidas a assistir no miniauditório, que possui as cadeiras construídas em elevação, remetendo a um cinema, situado ao lado da brinquedoteca. A sessão já havia começado quando cheguei. Otávio, ao me ver entrar na sala, apresentou manifestações de alegria, entusiasmo e presumível saudade. O pequeno se encontrava sentado nas últimas cadeiras desse espaço, junto a um colega brinquedista e, quando me viu entrar nesse ambiente, abriu os bracinhos e falou em voz muito alta: “Titia Helena! Titia Helena!”. E veio correndo em minha direção. Desceu as escadas com velocidade considerável e literalmente se atirou em meus braços. Eu retribuí o abraço e o contentamento. Em grande parte dos momentos vivenciados nessa atividade, ele esteve sentado em meu colo ou próximo a mim (Diário de campo, Helena, 2-5-2019).

Esse episódio se configura como um dos mais significativos desta pesquisa no que tange à manifestação de afetividade de Otávio dirigida a outra pessoa. Nesse recorte, comprovadamente, manifestou-se a temática deste estudo acerca da afetividade da criança com autismo, especialmente no que tange à construção de vínculos significativos com o outro.

Pino (1998, 2000) e Elias (2012) auxiliam nessa discussão ao apontar a importância que uma pessoa pode ter na vida da outra. Pino afirma que os fenômenos afetivos têm relação com o sentido que os acontecimentos ou as pessoas têm com o sujeito. Elias (2012) pondera que o real sentido da vida de um indivíduo tem estreita relação com seu significado para os outros, com o grau de significância que os outros atribuem a ele. Desse modo, compreendemos que as vivências de Otávio junto a Helena, ocorridas no período da pesquisa, constituíram-se relevantemente significativas para ele, contribuindo para os avanços percebidos em seu desenvolvimento.

Para Oliveira e Gebara (2010), o surgimento do vínculo implica o estabelecimento de reciprocidade no investimento afetivo de uma pessoa em relação à outra. Assim, ao discutir o vínculo, não é possível focar uma única pessoa, mas a relação, o que nos leva, também, ao ambiente da brinquedoteca e aos elementos que participaram da construção dessa relação afetiva.

Entendemos que o ambiente lúdico da brinquedoteca, a possibilidade de a criança se expressar e participar ativamente da escolha das atividades, o clima de acolhimento e consideração de suas especificidades, o investimento no diálogo associado à relação específica que foi se construindo com a brinquedista possibilitaram à criança uma relação de confiança com o ambiente, com os adultos e, particularmente, com a brinquedista. Nesse contexto, emergiram situações de bem-estar que se traduziram, no episódio relatado, em sorriso, um olhar radiante e um movimento de aproximação e contato esfuziante com a brinquedista, por meio de um abraço e da pronúncia enfática de seu nome.

Otávio, após um período de recesso de atendimentos na brinquedoteca, apresentou suposta saudade da brinquedista. Ao reencontrá-la, manifestou com intensidade seus afetos, apresentando notável alegria, pronunciando seu nome, correndo até ela com os braços abertos e se lançando em seus braços ao mesmo tempo em que se permitia ser abraçado.

A criança, no decorrer do período da pesquisa, apresentou manifestações afetivas que se intensificaram ao longo do tempo, com expressões corporais

notavelmente carregadas de afeto, como a mencionada no episódio acima, quando avista Helena na sala de exibição do filme-animação. No decurso da pesquisa, de forma progressiva, Otávio demonstrou, em variados instantes, seus afetos em relação às vivências que teve, expressando o que sentia de maneira nítida, segundo os padrões de nossa cultura. Essas manifestações afetivas remetiam, em alguns instantes, a contentamento e, em outros, a descontentamento e, ainda, em alguns instantes, o desprezo e/ou a recusa, entre essas possibilidades transitando por variadas nuances afetivas.

O vínculo de afetividade entre duas pessoas de modo geral se configura em um apanhado de manifestações de afeto, que se fazem notáveis por via de expressões corporais, verbais ou não verbais, como também orgânicas, que são evocadas e acentuadamente visíveis na presença, imagem, som, cheiro e/ou na lembrança do ser a quem se nutre afetos.

O contato físico também se constitui como um dos elementos que compõem o vínculo afetivo. Isso foi perceptível em alguns momentos de interação entre Otávio e Helena na brinquedoteca.

Em vários momentos no período do atendimento, Otávio se sentou bem próximo a mim. Em alguns instantes, comportou-se como se buscasse sentar no meu colo, sentando tão próximo que, aos poucos, parecia “escorregar” para melhor se adequar, e assim se aconchegar, até se sentar de fato no meu colo. O pequeno pareceu mais à vontade para sentar-se em meu colo. Eu falava sobre o quanto me sentia feliz em tê-lo como companhia e que me interessava por seus comentários, desejos e preferências (Diário de campo, Helena, 18-4-2019).

Nesse recorte, a brinquedista relata sobre a notável apreciação e escolha, por parte da criança, em se manter junto dela, colocando-se muito próximo e em alguns instantes se achegando, parecendo “escorregar” até se sentar em seu colo. A brinquedista corresponde a esse gesto acolhendo a criança em seu colo e acariciando seus cabelos, enquanto falava sobre como se sentia feliz na companhia dela. Otávio parecia ouvir atentamente tudo que lhe era dito e assim permanecia tranquilamente no colo da brinquedista.

Discorrendo sobre a afetividade entre professora e crianças na sala de aula, Tassoni (2000) atenta para a importância do contato físico. Aponta algumas atitudes que favorecem e potencializam os processos de aprendizagem, como

a proximidade; o toque afetuoso com indicações de amorosidade; uma postura interessada e atenciosa, no que tange ao olhar, como também à inclinação do corpo visando à aproximação do sujeito enquanto fala ou realiza determinada atividade dirigida.

Em suas mediações, a brinquedista demonstrava interesse pelas opiniões e vivências de Otávio. Ressaltava à criança que se importava muito com tudo que ela poderia falar e que fosse relativo a ela, o que, seguramente, fortalecia a relação de confiança e o vínculo entre ambos.

Nesse contexto, o processo de distanciamento entre a brinquedista e Otávio foi pensado com certo cuidado. Em cada um dos últimos encontros referentes ao atendimento na brinquedoteca, ela procurava conversar calmamente com a criança, explicando-lhe que tal evento aconteceria, contudo pedia que ele não se preocupasse, pois, em seguimento àqueles momentos, ele vivenciaria outras situações tão felizes quanto aquelas, ou até mais agradáveis do que as já vividas ali, naquele ambiente.

Otávio parecia ouvir atentamente essas explicações cada uma das vezes em que elas aconteciam. Diante desses eventos, consideramos que a criança, ao final da pesquisa, já se encontrasse em estado de aceitação em frente ao distanciamento e finalização deste trabalho. Todavia, faz-se importante ressaltar que, tendo em vista o notável vínculo afetivo estabelecido entre a criança e a brinquedista, é possível considerar a possibilidade de que ambos sintam a ausência recíproca, permeada de saudade, das vivências compartilhadas durante a realização do estudo.

Considerações finais

Concluído este texto, que teve como objetivo analisar alguns aspectos da dimensão afetiva que perpassa a relação entre uma criança com diagnóstico de autismo e os brinquedistas, no contexto de uma brinquedoteca universitária, é possível fazer alguns apontamentos que auxiliam no aprofundamento da discussão sobre o tema.

Inicialmente, é importante chamar a atenção para as contribuições do referencial adotado para a compreensão dos fenômenos afetivos que envolvem crianças com autismo. Vigotski (1996, 2007) e Wallon (1995, 1998) realizaram seus estudos sobre o desenvolvimento humano buscando compreender a pessoa em

uma perspectiva de totalidade, articulando características biológicas e culturais em todas as esferas de sua constituição. Ressaltam o papel da cultura e do outro no desenvolvimento de aspectos referentes à afetividade na criança. Seus postulados auxiliam na compreensão do desenvolvimento de crianças com e sem deficiência. Pino (1998,¹⁰ 2000) salienta a relevância e necessidade de compreensão dos processos afetivos, destacando o quanto o outro é significativo. Elias (2012) também pontua o sentido que uma pessoa tem na vida de outra que ela admira ou que é importante para ela. Ainda que de forma diferenciada, esses autores auxiliam na compreensão de que os fenômenos afetivos de caráter humano se desenvolvem nas relações e a partir dos investimentos que os envolvidos fazem.

Foi possível observar esse processo ao enfocar manifestações de contentamento de um menino com diagnóstico de autismo durante a realização de atividades lúdicas na brinquedoteca. Essas manifestações de contentamento ocorreram em situações em que pessoas e/ou eventos, aparentemente significativos a essa criança se fizeram presentes em interações estabelecidas com ela, propiciando-lhe sensações presumivelmente intensas e agradáveis, especialmente durante as atividades lúdicas que envolviam música e o recebimento de elogios. A análise dessas situações deixa nítida a necessidade de atenção às trocas interativas com crianças com autismo de maneira a perceber e compreender as diferentes nuances de suas manifestações afetivas, para conhecê-la e encontrar as melhores formas de interagir com ela no espaço educativo.

Nesse sentido, ressaltamos a atenção ao investimento em relações baseadas no estabelecimento de confiança, acolhimento e apoio à criança de forma a buscar um vínculo afetivo com ela, nas condições em que isso for possível. A atenção, o cuidado e o permanente diálogo com a criança — demonstrando um acolhimento genuíno à sua pessoa — contribuem para a construção desse vínculo, que aos poucos vai sendo notado por meio de manifestações afetivas que se tornam mais nítidas e intensas, como o olhar e a escuta atentos, o sorriso, a busca do contato físico, o abraço e a palavra.

10 PINO, Angel. **Afetividade e vida de relação**. Texto do curso “Seminários Avançados em Psicologia da Educação” oferecido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicamp, Campinas, 1998.

Embora não tenha sido possível a abordagem das atividades lúdicas neste texto, é importante mencionar o papel do ambiente brincante da brinquedoteca, contribuindo significativamente para os avanços de Otávio em relação às manifestações afetivas e ao estabelecimento de vínculos. Nesse local, as ações educativas eram realizadas de forma a incentivar a imaginação, a criatividade, o vivenciar dos afetos, a liberdade de movimentos e a ludicidade, em um ambiente de respeito à criança, às suas especificidades e interesses.

Enfim, o estudo aponta que a criança com autismo notadamente vivencia a afetividade, manifestando-se de forma marcada, especialmente na relação com outras pessoas. No que se refere à orientação dessas manifestações afetivas, observamos que, progressivamente, elas se alinham com a expressão de emoções e sentimentos considerados mais apropriados no contexto cultural em que a criança está inserida. Porém, essas conquistas ocorrem desde que a criança com autismo seja orientada em vivências em que ela demonstre não ter conhecimento e/ou recursos para expressar seus afetos de acordo com os padrões de nossa cultura, com intervenções pedagógicas planejadas e sistemáticas que a norteiem.

A análise do trabalho realizado indica que as atividades lúdicas, acompanhadas de muitos incentivos verbais, permeados de afeto e acolhimento à criança em suas especificidades e singularidades, viabilizam o desenvolvimento de novos recursos para interagir com os outros, associados a uma apropriação maior da linguagem e a um domínio de suas ações e de suas manifestações afetivas.

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivro, 2008.

BOSA, Cleonice.; CALLIAS, Maria. Autismo: breve revisão de diferentes abordagens. **Psicol. Reflex. Crit.**, v. 13, n. 1, p. 1-13, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722000000100017>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/4b8ymvyGp8R-4MykcVtD49Nq/?lang=pt>. Acesso em: 22 nov. 2024.

BRÉSCIA, Vera Pessagno. **Educação musical: bases psicológicas e ação preventiva**. São Paulo: Átomo, 2003.

CUNHA, Nylse Helena Silva. **Brinquedoteca: um mergulho no brincar**. 4. ed. São Paulo: Aquariana, 2010.

ELIAS, Norbert. **A solidão dos moribundos: seguido de "Envelhecer e morrer"**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2012.

FILIPPE, Carlos. Nunes. **Autismo: conceitos, mitos e preconceitos**. Lisboa: Babel, 2012.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 20, n. 50, p. 9-25, abr. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622000000100002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 29 fev. 2024.

KANNER, Leo. Os distúrbios autísticos de contato afetivo. In: ROCHA, Paulina Schmidtbauer et al. **Autismos**. São Paulo: Escuta; Recife: Centro de Pesquisa em Psicanálise e Linguagem, 1997. p. 111-171.

LIIDTKE, Marla Ebinger Moraes. **Planejamento escolar e o ensino de música na educação básica**. 2016. 162 f. Dissertação (Mestrado em Música) — Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2016.

OLIVEIRA, Dilian Martin Sandro de. Transtorno do espectro autista (TEA) e música: contribuições para o desenvolvimento. **Revista Veras**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 114-130, jan./jul. 2024. Disponível em: <https://site.veracruz.edu.br/instituto/revistaveras/index.php/veras/article/view/117/13>. Acesso em: 15 fev. 2025.

OLIVEIRA, Ivone Martins.; GEBARA, Ademir. Interação, afeto e construção de sentidos entre crianças na brinquedoteca. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 36, n. 1, p. 373-387, abr. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022010000100012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 6 fev. 2024.

PINO, Angel. A psicologia concreta de Vigotski: implicações para a educação. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org.). **Psicologia e educação**: revendo contribuições. São Paulo: Educ, 2000. p. 33-61.

ROCHA, Maria Silva Pinto Moura Librandi. **Não brinco mais**: a (des)construção do brincar no cotidiano educacional. 2. ed. Ijuí, RS: Injuí, 2005. (Coleção Fronteiras da Educação).

TASSONI, Elvira Cristina Martins. **Afetividade e produção escrita**: a mediação do professor em sala de aula. 2000. 233 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

TASSONI, Elvira Cristina Martins. **A dinâmica interativa na sala de aula**: as manifestações afetivas no processo de escolarização. 2008. 242 f. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Teoria e método em psicologia**. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **O desenvolvimento psicológico na infância**. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKI, Lev Semionovich; LURIA, Alexander Romanovich. **El instrumento y el signo en el desarrollo del niño**. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 2007.

WALLON, Henri. **As origens do caráter na criança**. Tradução de Heloísa Dantas. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1998.

WING, Lorna; GOULD, Judith. Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: epidemiology and classification. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 9, n. 1, p. 11-29, 1979. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/155684/>. Acesso em: 17 dez. 2024.

4. Crianças com autismo na brinquedoteca: modos de interação e de inserção nas práticas sociais¹

Ivone Martins de Oliveira²

Anna Maria Lunardi Padilha³

DOI: 10.52695/978-65-5456-135-8.4

Considerações iniciais

O movimento de inclusão escolar tem apresentado à área educacional um amplo conjunto de demandas, de forma a permitir tanto o acesso como a permanência e o aprendizado de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação na escola regular.

Entre aqueles que compõem o público-alvo da educação especial, encontram-se as crianças, jovens e adultos com autismo, pessoas com um modo de ser peculiar ainda pouco conhecido no espaço escolar. Nesse contexto, particularidades das pessoas com autismo no que tange às formas de interação e de inserção nas práticas sociais têm se apresentado como um dos desafios para os profissionais da escola (Gomes; Mendes, 2010; Lemos; Salomão; Agripino-Ramos, 2014).

1 Este texto foi publicado originalmente na Revista Comunicações.

2 Professora doutora do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

3 Professora doutora do Instituto de Pesquisas Heloísa Marinho (Iphem, RJ).

Em relação às crianças de zero a cinco anos de idade, esses desafios multiplicam-se, tendo em vista o atendimento ainda bastante restrito à crianças que são o público-alvo da educação especial nessa faixa etária na educação infantil, sobretudo na creche (Meletti; Ribeiro, 2014), bem como a presença de práticas educativas, tanto na sala de atividades como na sala de recursos multifuncionais, que desconsideram as especificidades da faixa etária atendida pela educação infantil e as necessidades especiais das crianças com deficiência (Cotonhoto, 2014).

Por sua vez, estudos que abordam a brincadeira da criança com autismo ressaltam a sua potência como recurso de inclusão dessa criança, na medida em que pode permitir formas diferenciadas de interação entre ela e as outras crianças (Suplino, 2007). Anjos (2013) discute sobre as possibilidades de brincadeira de um menino com autismo na educação infantil e também aponta que a atividade lúdica tem um grande potencial para contribuir no desenvolvimento dessa criança, desde que lhe sejam ofertadas as condições propícias para brincar. Diante disso, ressalta a necessidade de se incluírem temáticas referentes ao jogo e à cultura lúdica em programas de formação continuada para os professores que atuam na educação infantil.

Nesse contexto, considerando o papel das relações sociais no desenvolvimento infantil e a brincadeira como uma atividade que tem caracterizado a infância no contexto histórico e cultural em que vivemos, este estudo visa a analisar os modos de interação e de inserção nas práticas sociais por duas crianças gêmeas com diagnóstico de autismo, durante atividades lúdicas em uma brinquedoteca universitária.

Autismo, desenvolvimento cultural da criança e brincadeira

Eugen Bleuler foi um precursor no uso do vocábulo *autismo*, em 1910, para referir-se a comportamentos observados em pacientes com esquizofrenia, caracterizados, entre outros aspectos, por um distanciamento da realidade e centralização em si próprio, por uma resistência em aproximar-se dos outros e por manifestar um alheamento às suas manifestações afetivas.

Entretanto, é em 1943 que o psiquiatra austríaco Leo Kanner divulga resultados de estudos realizados com 11 crianças, que terão repercussão significativa nas pesquisas sobre o autismo infantil (Filipe, 2012). Referindo-se às conclusões desses estudos no artigo *Os distúrbios autísticos do contato afetivo*, Kanner (1997) afirma que “O distúrbio fundamental mais surpreendente, ‘patogênico’, é

‘a incapacidade destas crianças de estabelecer relações’ de maneira normal com as pessoas e situações, desde o princípio de suas vidas” (Kanner, 1997, p. 156). A linguagem verbal, presente na maior parte das crianças, não parecia ter uma função de comunicação, caracterizando-se por repetições de palavras e frases ouvidas em diferentes contextos e frequentemente pelo uso dos pronomes pessoais sem uma adaptação aos seus diversos contextos de uso. Além disso, na maioria das crianças observava-se uma “obsessão ansiosa da permanência”, com reações contundentes a processos de mudança.

Na década de 1970, pesquisas realizadas por Lorna Wing e Judith Gould com crianças inglesas levaram-nas a identificar, em parte dessas crianças, algumas características descritas por Kanner, além de outras não relatadas por ele (Filipe, 2012). Das investigações das autoras, delineou-se a ideia de espectro do autismo, termo que foi adotado por outros pesquisadores e incorporado no Manual de Diagnóstico e Classificação Estatística das Doenças Mentais, 5ª edição, elaborado pela Associação Psiquiátrica Americana e publicado em 2013.

Para o diagnóstico do transtorno do espectro do autismo, esse manual utiliza como referência cinco critérios, sendo que dois deles são tomados como base para a definição do nível de gravidade dentro do espectro: prejuízos na comunicação social e em padrões restritos ou repetitivos de comportamentos (American Psychiatric Association, 2014).

Ao assumir a perspectiva do transtorno do espectro do autismo, esse manual abandona a classificação da quarta versão, revista em 2000, que incluía o autismo infantil no grupo Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), com o transtorno de Rett, o transtorno desintegrativo da infância, o transtorno de Asperger e o transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação.

No entanto, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) ainda se refere aos transtornos globais do desenvolvimento para designar um grupo de alunos público-alvo da educação especial, caracterizado por: “alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo” (Brasil, 2008, p. 9).

Embora nesse documento o grupo TGD incluía tanto alunos com autismo como aqueles com síndrome do espectro do autismo, além da psicose infantil, o inciso II do art. 4º da Resolução CNE/CEB nº 4, de 2009, considera como alunos público-alvo da educação especial, entre outros:

[...] aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação (Brasil, 2009, art. IV, inc. II).

Diante disso, neste trabalho tomaremos como referência a classificação adotada pela Resolução CNE/CEB nº 4, de 2009, que situa o autismo no grupo dos transtornos globais do desenvolvimento.

O autismo tem sido foco de investigações de diferentes áreas nas últimas décadas. Uma grande preocupação de muitos estudos diz respeito à etiologia do autismo. Hipóteses sobre a ação de fatores genéticos e ambientais no aparecimento do autismo têm orientado pesquisas cujos resultados têm levado pesquisadores a considerar a presença de um forte componente genético como causa do autismo (Carvalho; Vergani; Brunoni, 2004; Gupta; State, 2006). Um dos fatores que fortalecem essa hipótese é a alta prevalência de autismo entre gêmeos idênticos (Mecca *et al.*, 2011). Porém, não obstante a divulgação desses estudos, ainda não há consenso acerca das causas do autismo.

Embora não desconsidere a importância e a necessidade do diagnóstico, bem como de estudos que enfocam a etiologia do autismo, este artigo parte de uma perspectiva que questiona a visão puramente descritiva, classificatória e normalizadora que sustenta a maior parte dos diagnósticos acerca do autismo infantil, bem como a tendência de concebê-lo centrando-se nas falhas e nas impossibilidades da criança.

Orientando-se por uma abordagem teórico-epistemológica que enfatiza as potencialidades da ação educativa frente à criança com autismo, compreende o desenvolvimento como um processo em que se entrelaçam componentes biológicos e culturais, que produz um modo de funcionamento psíquico tipicamente humano, regido por leis históricas, como ressalta Vigotski (1983, 1996, 1997, 1998).

Considera que, na criança que vive num dado contexto histórico e cultural, o desenvolvimento afasta-se de um processo puramente natural e passa a ser regido por leis históricas e sociais. Esse pressuposto é extremamente fértil para avançar na abordagem do autismo infantil e na configuração de práticas educativas favoráveis ao desenvolvimento de crianças com diagnóstico desse transtorno.

Vigotski (1983, 1997) não desconsidera a base orgânica na compreensão do desenvolvimento, mas postula que o contato com a cultura possibilita a emergência do plano simbólico, dimensão constituída no âmbito social que, na medida em que se desenvolve, afeta e altera, sob certos aspectos, o desenvolvimento dessa base orgânica.

Na verdade, o que se altera não é propriamente o substrato biológico, mas certas conexões entre funções que se delineiam desse substrato. A partir de estímulos advindos do meio externo, alterações podem ser produzidas, sobretudo ao nível do funcionamento cerebral do bebê, bem como do aparato sensorial, permitindo o estabelecimento de conexões entre funções que até então atuam de forma isolada.

Ao nascer, o bebê apresenta um substrato biológico que lhe permite captar as impressões externas e internas e desenvolver padrões de reações típicos da espécie, nesse ciclo da vida. Apoiadas nesse substrato biológico, funções psíquicas elementares, como a percepção, a atenção e a memória, entram em ação, de modo isolado e paralelo (Vigotski, 1996).

Ocorre que, no processo de desenvolvimento “cultural”, alteram-se as relações entre essas funções, que aos poucos passam a atuar de maneira articulada, surgindo novos agrupamentos desconhecidos no nível anterior e formando sistemas psicológicos. Mediação social e mediação semiótica apresentam-se na base do desenvolvimento desses sistemas. Estímulos artificiais, como os signos, permitem uma reorganização do funcionamento psíquico e, com isso, o controle da própria conduta.

Desse ponto de vista, a relação com o outro e a linguagem adquirem um papel primordial, permitindo as condições necessárias ao desenvolvimento de formas superiores de pensamento e ao controle da própria conduta por parte do sujeito. Por meio da mediação dos signos, a criança insere-se em uma dada sociedade, ao mesmo tempo em que se apropria da cultura desse grupo social, num processo de *conversão* de relações sociais em processos psíquicos; torna-se humana (Pino, 2000).

No caso de crianças com autismo, avanços no funcionamento mental e nos processos de autorregulação ocorrerão na medida em que o contexto em que vivem lhes possibilitar experiências enriquecedoras de aprendizagem, assentadas

em processos de interação e de interlocução significativos para elas.⁴ Mais do que “corrigir” e “normalizar”, é importante conhecer a criança com autismo, identificar as suas possibilidades de interação e de interlocução com os outros e com as práticas sociais e desenvolver uma proposta de intervenção educativa que leve em conta as particularidades de seu desenvolvimento.

Em relação às crianças pequenas, a brincadeira é apontada por Leontiev (1988) como uma atividade bastante propícia ao desenvolvimento infantil. Ressalta o autor que, quando as crianças brincam, o que está em jogo é a satisfação de “[...] alguma de suas necessidades; o que a motiva a agir nesse caso, aparentemente é o conteúdo do processo real da atividade dada” (Leontiev, 1988, p. 119).

Entretanto, explica que o brincar não é uma ação instintiva, mas eminentemente humana, que coloca a criança diante de objetos culturais, expandindo o seu desenvolvimento psíquico. Como ação humana, o brincar implica aprendizado e a consequente mediação do outro, seja adulto ou outra criança, na relação entre a criança e os objetos culturais e as práticas lúdicas. A participação do outro mostra-se essencial, especialmente no desenvolvimento da brincadeira de faz de conta, que demanda uma atuação no plano simbólico e a ação da imaginação (Vigotski, 2007).

Vigotski (1997) ressalta, ainda, que, ao tratar das crianças com deficiência, devemos olhar para elas e para o seu desenvolvimento, tomando por base as mesmas leis que regem o desenvolvimento das demais crianças, princípios que se estendem às crianças com autismo, as quais demandam a mediação do outro no processo de inserção no mundo da cultura para que o seu desenvolvimento cultural se efetive. E esse também é o caso do brincar de crianças com autismo, cuja emergência e enriquecimento têm relação estreita com as possibilidades de mediação que encontra em seu ambiente.

O percurso do estudo

Este trabalho é um recorte de um estudo de caso do processo de inserção de crianças com autismo em uma brinquedoteca, frequentada também por crianças de um Centro de Educação Infantil (CEI). Trata-se de um projeto de extensão

4 Final, como aponta Vigotski (2000), parafraseando Marx: “A natureza psicológica da pessoa é o conjunto das relações sociais, transferidas para dentro e que se tornaram funções da personalidade e formas da sua estrutura” (Vigotski, 2000, p. 27).

e de pesquisa, desenvolvido em uma instituição de ensino superior, cujo objetivo é propiciar condições para a inclusão de crianças com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento em um espaço educativo onde se realizam atividades lúdicas, ao mesmo tempo em que se investiga sobre o papel da mediação pedagógica no desenvolvimento do jogo infantil entre crianças com e sem deficiência e onde se criam condições para ampliar os espaços de formação de alunos do curso de Educação Física.

No segundo semestre de 2015, participaram do projeto cerca de 22 crianças do CEI, na faixa etária de 5 a 6 anos, e cinco crianças da comunidade (quatro meninos com diagnóstico de autismo e uma menina com síndrome de Down). Os encontros para o desenvolvimento de atividades lúdicas ocorriam uma vez por semana, na brinquedoteca e/ou em outros espaços próximos a ela, com duração de uma hora. Para mediar a relação entre as crianças e delas com os materiais lúdicos e brincadeiras, no segundo semestre de 2015, sob a orientação de dois coordenadores, o projeto contou com a participação de 16 estagiários do curso de Educação Física e dois funcionários do Centro de Atenção Psicossocial Infanto-juvenil (CAPSI): uma psicóloga e um professor de Educação Física. De agosto a dezembro, foram realizadas 12 intervenções e a apresentação pública de um espetáculo montado com as crianças e participantes de outros projetos de extensão desenvolvidos pela instituição de ensino superior.

As sessões de atividades lúdicas costumam ter dois momentos: o primeiro é de atividades dirigidas, planejadas anteriormente para todas as crianças; o segundo é reservado a atividades não dirigidas, em que os estagiários acompanham as brincadeiras das crianças e quando necessário intervêm de maneira a mediar a relação entre as crianças ou entre elas e os brinquedos, enriquecendo a atividade realizada. No caso das crianças com autismo e síndrome de Down, de modo geral dois estagiários acompanham cada uma delas o tempo todo. Após as sessões lúdicas, os coordenadores do projeto, estagiários e funcionários do CAPSI se reúnem para a avaliação das intervenções, estudo de temáticas referentes ao trabalho realizado e planejamento do próximo encontro.

Para este estudo, todas as sessões lúdicas foram gravadas em vídeo. Além disso, foram feitos registros em diário de campo por um dos coordenadores do projeto. Durante as gravações, os critérios de seleção das imagens alternavam-se: ora procurava-se obter uma visão panorâmica do conjunto das atividades lúdicas desenvolvidas, ora buscava-se focar eventos específicos envolvendo as

crianças com autismo e síndrome de Down. Em alguns encontros, uma câmera extra buscou enfocar uma única criança com autismo durante todo o período.

Vamos focar a participação de duas crianças nas atividades lúdicas desenvolvidas: Augusto e Celso,⁵ dois irmãos gêmeos idênticos com diagnóstico de autismo que, em agosto de 2015, tinham 3 anos de idade. Foram analisadas cerca de oito horas de gravação em que essas crianças foram enfocadas com mais frequência e transcritos eventos mais significativos, tendo em vista os objetivos deste trabalho. Além disso, recorreremos às anotações do diário de campo de todos os encontros realizados. Da análise desse material, destacamos dois eixos temáticos para a discussão: modos de interação com o outro durante a realização de atividades lúdicas e modos de inserção nas práticas sociais: envolvimento e participação nas atividades lúdicas.

Modos de interação com o outro durante a realização de atividades lúdicas

Embora se observem diferenças nos modos de interação dessas duas crianças com os outros, com os objetos e as práticas sociais, há algumas semelhanças em seu comportamento. Ambos apresentam movimentos estereotipados, com os braços (*flapping*); correm de um lado para o outro, por vezes emitindo sons que se assemelham a gritos, especialmente em espaços mais amplos; não possuem uma linguagem verbal desenvolvida e as manifestações expressivas mais evidentes são o sorriso e os saltos e/ou corrida, acompanhados de riso e pequenos gritos em momentos de euforia. Os dois irmãos tendem a ficar menos agitados quando há uma quantidade menor de crianças na brinquedoteca, embora isso não signifique uma diminuição dos sons emitidos, os quais se assemelham a gritos suaves e curtos (“ihihih”, “ohohoh”, “ahahah”, “iahiahiah”).

Aceitam o contato físico com os estagiários e interagem com eles, embora na maioria das vezes por curtos períodos. A aproximação ao adulto costuma ocorrer quando algum objeto que está com ele lhes chama a atenção, ou quando querem algo que está próximo desse adulto. Nesses casos, os dois tendem a olhar para as mãos dos adultos, especialmente quando estes estão manuseando um objeto que interessa a eles ou quando estão tentando ajudá-los com algum objeto que lhes agrada; mas olham pouco para as suas faces. Quando não querem manter

5 Todos os nomes utilizados neste estudo são fictícios.

o contato com o outro, costumam virar as costas para ele e/ou sair de perto, caso haja insistência. De modo geral, foram observadas poucas manifestações expressivas no contato com os estagiários quando as atividades lúdicas foram realizadas na brinquedoteca e um índice maior de recusa às suas propostas para brincar; porém, na sala de judô (onde o espaço era mais amplo), no jardim e na piscina, onde as manifestações expressivas puderam ser observadas em maior intensidade, notamos um acolhimento maior à presença desses estagiários e ao envolvimento em atividades lúdicas propostas por eles.

Raramente foram percebidas iniciativas, por parte de um dos dois irmãos, de aproximação a outras crianças e as propostas de contato com elas feitas pelos estagiários com frequência não eram acolhidas pelos gêmeos. De modo geral, Augusto e Celso ficavam em companhia dos estagiários, sozinhos ou interagindo entre si, comportamentos que se diferenciam um pouco de dois outros meninos com autismo (Gerson, 3 anos e 10 meses; Hélio, 3 anos e 4 meses),⁶ que, diante do incentivo dos estagiários, em alguns momentos participavam de atividades lúdicas ao lado de crianças do CEI.

Os resultados da análise dos modos de interação de Celso e Augusto com os outros estão em consonância com estudos que abordam processos interativos envolvendo crianças com autismo em situações lúdicas (Martins; Góes, 2013; Siegel, 2008). Porém, identificamos algumas particularidades na maneira de interagir com os outros em situações de conflito que merecem destaque.

Nas gravações analisadas, encontramos dois eventos em que Celso interagiu com outra criança, em situações que se configuravam como conflito e tinham como foco a disputa por um objeto. Para aprofundar essa discussão, apresentamos a seguir uma dessas situações.

Ao final das atividades na brinquedoteca, Celso está sentado no chão brincando com bonecos e bichinhos pequenos. Olha para uma boneca grande, de pano, (Emília) que está no chão, ao lado de Diogo⁷ (5 anos e dois meses) uma criança que também tem diagnóstico de autismo e que ficou com a boneca durante todo o encontro. Celso vai engatinhando até a boneca e pega-a.

6 Idade das crianças em agosto de 2015.

7 Criança que participa de outro projeto de extensão da instituição de ensino superior.

Quando Diogo, que estava sentado ao lado da boneca, percebe o que ocorreu, levanta-se, dando um grito forte, e puxa o brinquedo. O Estagiário 7, que acompanhava Diogo, chama por ele e Celso vira-se para ver quem era. O estagiário aproxima-se e pede a Diogo para deixar Celso brincar com a boneca, enquanto Celso olha para eles. Mesmo com a insistência do estagiário, Diogo, em pé, continua segurando o braço da boneca. Sentado, Celso se aproxima, ficando entre Diogo e a boneca, em seguida pega o brinquedo que Diogo solta. [...] Diogo pega a perna da boneca e começa a puxar. Celso segura a boneca e deita-se em cima dela. O pai de Diogo chega nessa hora para buscá-lo e chama por ele. Enquanto Diogo olha para o pai, Celso senta-se em cima da boneca. Diogo puxa a boneca pelo braço e grita enquanto seu pai e o estagiário tentam convencê-lo a soltar a boneca. Diogo rola no chão e grita ao mesmo tempo em que continua puxando a boneca. Enquanto isso, Celso olha para a boneca, balança a cabeça dela e movimenta seu braço, sem manifestações expressivas mais efusivas. O estagiário tenta acalmar Diogo. Seu pai abre os braços e chama por ele novamente. Chorando, Diogo solta a boneca e vai para os braços do pai. O estagiário conversa com Celso e pede a ele para entregar a boneca para Diogo. Quando a boneca é entregue, Diogo, eufórico, dá saltos com ela nas mãos. Ainda sem manifestações expressivas mais evidentes, Celso volta a brincar com os outros bonecos (Gravação em vídeo, 3-12-2015).

Nesse evento, Celso e Diogo envolvem-se em uma disputa por uma boneca que esteve durante quase toda a sessão nas mãos de Diogo. Vários aspectos nos chamam a atenção nesse episódio. Considerando os objetivos deste estudo, destacamos três aspectos no tipo de interação que se estabelece entre essas crianças, por cerca de quatro minutos: o contraste entre a exuberância das manifestações expressivas de Diogo e a aparente falta de expressividade de Celso; o suposto alheamento de Celso em relação ao que ocorre à sua volta; a disputa pela boneca como um possível indício de preservação do eu.

Desde que Celso pega a boneca, é possível observar uma explosão emocional em Diogo, que culmina com o rolar no chão e os gritos. Nesse contexto, não se observam manifestações expressivas mais efusivas na face de Celso e os gestos e posturas que apresenta orientam-se todos para assegurar a posse

da boneca; nenhum som é emitido por ele. As restrições na expressão de emoções por crianças com autismo são um aspecto apontado por Siegel (2008), que sublinha também que, de modo geral, as manifestações emotivas dessas crianças tendem a ocorrer em extremos de desagrado ou excitação, sendo menos comuns manifestações emocionais mais refinadas.

Ao lado da quase inexistência de manifestações expressivas, somos levados a considerar que há certo alheamento de Celso em relação ao contexto; olhando apenas para a boneca e interagindo com ela, ele parece indiferente ao conflito estabelecido, mas se observarmos suas ações, verificamos que essa suposição deve ser problematizada: a) logo no início do evento, notamos que Celso se volta para o estagiário quando este, de longe, chama o nome de Diogo; b) Celso não puxa a boneca das mãos de Diogo, mas se aproxima dele e a pega no momento exato em que ele solta a boneca; c) Celso deita-se em cima da boneca quando Diogo começa a puxá-la — sendo Celso menor do que a outra criança, ele não daria conta de segurar a boneca com as mãos; d) quando o pai de Diogo se aproxima dele e o chama, Celso sai da posição deitado e senta-se em cima da boneca. As ações de Celso demonstram uma percepção do que ocorre à sua volta e do que precisa fazer para tentar manter a boneca em seu poder. Ou seja, no processo interativo, há um sujeito que assume um lugar — o de quem disputa um objeto — e se movimenta conforme esse lugar — ainda que dentro de suas possibilidades, age em favor da manutenção desse objeto que quer manter em seu poder.

Analisando situações de conflito nas interações entre crianças da educação infantil, com idade em torno de 3 anos e 5 meses, Pereira (1998) identifica um grupo de eventos de conflitos que têm por base a posse — seja de objetos, espaços ou o nome próprio — e apresenta como motivação para esses conflitos a *preservação do eu*. A posse ou o uso de objetos destaca-se no estudo da autora como o tema que teve maior incidência nos conflitos estabelecidos entre as crianças. Ressalta que a limitação de materiais disponíveis, bem como uma possível relação de apego da criança em relação ao objeto, por ser propriedade dela, poderiam ser apontados como elementos que propiciam os conflitos (Pereira, 1998).

Entretanto, nos eventos analisados pela autora, esses fatores não foram observados, o que a leva a se reportar a Henri Wallon, que analisa a disputa de objetos pela criança pequena como parte do processo de diferenciação do eu. De forma semelhante ao estudo de Pereira, a falta de brinquedos e materiais lúdicos não se aplica à brinquedoteca (que tem um rico acervo nos diferentes cantos temáticos que a constituem), nem a boneca disputada era de propriedade de

Diogo, e sim da brinquedoteca. Portanto, ainda de acordo com os estudos da autora, podemos levantar outra possibilidade de interpretação para a disputa pela boneca por Celso: um possível exercício de preservação do eu.

Os estudos de Wallon (1995) sobre o desenvolvimento infantil partem do pressuposto de que, no bebê, inicialmente há uma indiferenciação entre ele e o meio, sendo a constituição do eu resultado de um progressivo processo de diferenciação e de configuração de uma unidade subjetiva própria. Nesse processo, tem importância crucial um movimento de *oposição*, que começa a ocorrer por volta dos 3 anos de idade: estimulada pela novidade do desdobramento de sua própria *personalidade*, a criança empenha-se em um processo de experimentação do poder dessa personalidade emergente, envolvendo-se em várias situações de oposição ao outro.

Pereira (1998) situa a disputa por objetos como parte desse processo de exercício da constituição do eu. Apesar de esses estudos de Wallon envolverem crianças sem nenhum tipo de comprometimento no desenvolvimento, indagamos se, mesmo considerando-se as peculiaridades do desenvolvimento de crianças com autismo, os resultados dessas investigações poderiam ajudar a compreender a disputa pelo objeto por parte de Celso: seria essa disputa pelo objeto indício de um processo de preservação do eu pelo menino? Sendo os estudos a respeito das possibilidades de configuração subjetiva de crianças com autismo ainda incipientes, ressaltamos a necessidade de abordagem dessa temática, para que possamos produzir elaborações mais consistentes sobre seus modos de interação e de práticas pedagógicas que atendam às suas especificidades.

Depois dos estagiários, o contato maior dos gêmeos é entre si. Nesse caso, observamos que Celso e Augusto estavam sempre próximos um do outro fisicamente, embora aparentemente interagindo pouco entre si. De modo geral, as iniciativas de aproximação e de interação ocorriam em momentos de euforia e eram acompanhadas por saltos, balançar de braços e pequenos gritos. Eventualmente eles se tocavam, se abraçavam, mas não eram frequentes situações de contato ocular. Diferentemente do que ocorria em relação às crianças do CEI, os irmãos costumavam acolher propostas dos estagiários de interagir entre si. Também verificamos duas situações de disputa de objetos entre Augusto e Celso. Uma dessas situações envolveu a disputa por elásticos coloridos de prender o cabelo e é interessante percebermos os recursos comunicativos utilizados pelos irmãos.

Augusto e Celso estão sentados no centro da brinquedoteca e manuseiam elásticos coloridos de prender o cabelo. A Estagiária 4 está sentada ao lado deles e tenta colocar elásticos nos dedos dos pés de Augusto, porém ele parece não se interessar por essa atividade. Ele observa os elásticos que estão com Celso e tenta pegar um. Celso grita “Ihihih!” e vira-se de costas para o irmão não pegar o elástico. Augusto continua tentando pegar o objeto: encosta seu corpo no corpo do irmão, estica o braço, pega o elástico e vira-se de costas para ele. Em seguida, Celso encosta o corpo no corpo do irmão e também estica o braço para pegar o elástico, mas não consegue. Segundos depois, ele faz nova investida e consegue pegar o elástico. Augusto grita “Ihihih!” e Augusto volta-se novamente para Celso, tentando pegar o elástico, mas o irmão não solta e cada um puxa o elástico para si durante alguns segundos. Celso grita “Ihihih!” e consegue ficar com o elástico. De costas para o irmão, Augusto continua manuseando os elásticos que tinha em mãos, aparentemente pouco afetado pelo que ocorreu. Além dos gritos, não se observam maiores alterações expressivas nas faces das duas crianças (Gravação em vídeo, 29-10-2015).

Nesse episódio, que dura cerca de três minutos, observamos algumas diferenças no modo de Celso se comportar. Diferentemente do outro evento, é Augusto quem dispara a situação de conflito quando pega um elástico do irmão, que apresenta uma postura mais ativa na defesa da posse do elástico e em sua recuperação, depois de perdê-lo. A disputa leva os dois irmãos a ações mais incisivas, de forma a tomar o objeto um do outro e a protegê-lo quando de posse dele. Acompanhando as ações, nesse caso, há uma verbalização: “Ihihih”, que é pronunciada com certo nível de tensão. Referindo-se à tonalidade afetiva dos conflitos envolvendo as crianças pequenas, Pereira (1998) destaca como manifestações mais comuns a tensão na voz ou nos gestos, a irritação, a impaciência e o choro.

No caso dos gêmeos, observamos com mais nitidez certa tensão na verbalização pronunciada, o que não ocorre com os gestos, ainda que num dado momento cada um puxe o elástico para si. As crianças não chegam a pronunciar uma palavra e sim uma sequência de sons vocálicos, mas, no contexto em que é pronunciada, um sentido pode ser atribuído a ela: um mal-estar ou descontentamento da criança em relação à perda do objeto ou à ameaça de

perdê-lo. Curiosamente, após perder o elástico para o irmão, Augusto volta-se para os elásticos que já estavam com ele, aparentemente pouco afetado pela perda, tipo de comportamento constatado por Siegel (2008), que afirma que as “[...] coisas que são *agarradas* são frequentemente largadas pouco depois, parecendo a criança não se aperceber de tal” (Siegel, 2008, p. 85). No entanto, isso não quer dizer que a criança não desenvolva uma preferência por um objeto, podendo carregá-lo consigo durante dias ou semanas.

Ao final do episódio, de forma semelhante ao que ocorreu no evento anterior com Celso, ao entregar a boneca para Diogo, notamos que Augusto volta-se para os elásticos que tinha em mãos, não demonstrando maior descontentamento com a situação.

Diante da discussão feita até o momento, questionamo-nos se as ações dos gêmeos nesse episódio também não poderiam ser interpretadas como um exercício de preservação do eu, parte do processo de constituição subjetiva dessas crianças; nesse contexto, além “[...] de sua forma defensiva, a preservação do eu assumiria também forma ofensiva, quando a criança ataca os prolongamentos ou contornos do outro” (Pereira, 1998, p. 168). Um aspecto interessante a ser destacado é que, nessas situações de conflito, é na relação com o outro e a partir dele que a criança se afirma.

Modos de inserção nas práticas sociais: envolvimento e participação nas atividades lúdicas

Analisando os dados, encontramos maiores diferenças entre os gêmeos durante a realização das atividades lúdicas. Augusto tem preferência por objetos pequenos, podendo ficar durante muito tempo sentado no chão envolvido com o manuseio e ordenamento de objetos semelhantes e coloridos, como elásticos para cabelo, bonequinhos do mesmo tamanho e formato e peças de quebra-cabeças. Foi observada, com mais frequência, a iniciativa por se direcionar a dois espaços: a um canto da sala onde há uma pequena escada com corrimão e no formato de um “v” (para crianças menores e com deficiência exercitarem subir por uma sequência de degraus e descer pela outra) e também a uma barraquinha cheia de bolinhas. Tem, ainda, preferência pela cama elástica: sobe, desce e pula nela sozinho, embora sempre tenha um estagiário por perto para apoiá-lo.

Celso costuma envolver-se em atividades mais vigorosas, como correr, andar na bicicleta ou em um carrinho (com ajuda), embora também permaneça

sentado durante algum tempo envolvido com bonecos, bichinhos ou materiais de diversas texturas. Tem preferência pelo “canto da fantasia”, onde manuseia e experimenta a textura de diferentes echarpes. Costuma ter sempre um bonequinho ou bichinho feito de pano nas mãos. A cama elástica também é um de seus brinquedos preferidos: nela, ele consegue subir, descer e pular sozinho.

No que tange à inserção nas atividades coletivas realizadas na brinquedoteca, nem sempre as duas crianças costumam realizar o que é proposto para o grupo nos momentos de atividades dirigidas. Podem estar próximas de outras crianças, fazendo a mesma atividade, mas não com elas. Ainda não compreendem as regras de realização das atividades, nem demonstram se perceberem como parte de um coletivo, sendo necessários a orientação e o acompanhamento individualizado constantemente.

Porém, se parece haver, por parte dos gêmeos, um constante distanciamento ou alheamento em relação às outras crianças e adultos que estão à sua volta, o mesmo não ocorre em relação aos objetos, com os quais Augusto e Celso podem se entreter durante muito tempo, aspecto para o qual Martins e Góes (2013) e Siegel (2008) também chamam a atenção. Ainda que os interesses e a busca por materiais disponíveis na brinquedoteca sejam restritos, os dois irmãos estão sempre envolvidos com algum brinquedo.

De modo geral, a atuação dos estagiários de forma a ampliar as possibilidades de interação dessas crianças com os outros, com os objetos e as atividades lúdicas costuma ocorrer em meio a algumas tentativas sem sucesso, sobretudo dentro da brinquedoteca. Os estagiários tentam envolver os gêmeos nas atividades propostas para o grupo de diversas formas, acompanham-nos pelos diferentes espaços onde circulam. Procuram iniciar um contato a partir de objetos que estão por perto ou de objetos de interesse dessas crianças e suas intervenções frequentemente são acompanhadas de fala; porém, nem sempre há retorno por parte delas. Quando não se interessam pelo que foi proposto, as duas crianças se viram de costas, ou se levantam e saem de perto ou simplesmente continuam o que estão fazendo, sem dar atenção aos estagiários.

A análise do material coletado indica que, de modo geral, a disponibilidade das crianças com autismo para interagir com o outro durante a realização de atividades lúdicas depende de diferentes fatores, como: suas condições de saúde no momento, o uso de medicamentos, a familiaridade com os adultos que interagem com elas, a familiaridade com o espaço, o nível de barulho e o grau de

agitação de outras crianças, os objetos e/ou estratégias utilizadas para a aproximação e a forma de abordagem.

Assim, observamos que, na medida em que os estagiários vão conhecendo melhor essas crianças, suas preferências e receios, as tentativas de aproximação e de contato são mais bem-sucedidas e as possibilidades de configuração de uma atividade lúdica são mais previsíveis.

Como já foi comentado, o brincar não é uma ação instintiva e sim constituída na relação com os outros e com as práticas sociais; é um domínio que pode ser explicado pelo lento e progressivo controle dos objetos que a criança está utilizando como brinquedo e de atuação no plano simbólico, numa perspectiva de satisfação de suas necessidades (Leontiev, 1988). Dessa forma, abordar o envolvimento e a participação de Augusto e Celso nas atividades lúdicas implica tratar também da participação dos adultos nesse processo.

Entre os irmãos, Augusto costuma resistir mais às tentativas dos estagiários de realização de atividades lúdicas em conjunto. Em alguns encontros, identificamos várias tentativas malsucedidas dos estagiários de envolvê-lo em uma atividade lúdica e, quando isso ocorria, era necessário certo investimento, de forma a manter a interação e a atenção dele à atividade proposta. Essa situação nos leva a questionar sobre o desenvolvimento do brincar na criança com autismo, considerando as particularidades de seus modos de interação com o outro e de desenvolvimento psíquico.

Em um dos encontros na brinquedoteca, o Estagiário 1 tentou por diversas vezes, e utilizando diferentes recursos, criar as condições para o surgimento de uma atividade lúdica em sua relação com Augusto. Um dos recursos empregados por ele foi amarrar a uma cordinha uma centopeia de brinquedo, que interessou à criança, e puxá-la para que Augusto seguisse esse brinquedo ao ser puxado pela cordinha e também para que aprendesse a puxá-la ele próprio. Porém, o estagiário não obteve sucesso. Cerca de um mês depois, o Estagiário 6 utilizou a mesma estratégia da cordinha, puxando um boneco, e essa ação disparou um processo interativo entre os dois e a possibilidade de emergência de uma brincadeira.

Augusto está sentado no centro da brinquedoteca, envolvido com três bonequinhos da Turma da Mônica, todos do mesmo tamanho e alinhados à sua frente na seguinte ordem: da esquerda para a direita: Mônica, Cebolinha e Magali. O Estagiário 6 se aproxima e, em pé e

de frente para Augusto, tenta envolver o boneco Magali com uma cordinha. Enquanto isso, sem olhar para o estagiário, com a mão esquerda Augusto pega o boneco Mônica e coloca-o de seu lado esquerdo; com a mão direita pega o boneco Cebolinha, coloca-o ao lado do outro e vira-se de frente para eles e de lado para o Estagiário 6. Após conseguir envolver o boneco, o estagiário se afasta, puxando devagar o boneco pela cordinha. Augusto pega os bonecos Mônica e Cebolinha e fica olhando-os aparentemente sem perceber o que ocorre com o outro boneco. O estagiário volta e passa bem perto das mãos de Augusto puxando o boneco pela cordinha. Augusto olha para o boneco, deixa aqueles que estavam em suas mãos e sai engatinhando atrás; como não alcança o boneco engatinhando, fica em pé e começa a andar atrás dele. Puxando o boneco, o estagiário faz o percurso de um grande círculo e começa a ir mais rápido quando Augusto anda; próximo de completar um percurso de um ângulo de 180° começa a diminuir a velocidade. Augusto abaixa-se, começa a engatinhar, pega o boneco e o coloca junto com os outros. O estagiário repete a mesma ação com outro boneco, mas desta vez levanta o brinquedo para que Augusto tente alcançá-lo no ar (Gravação em vídeo, 3-12-2015).

Observamos que se configurou um processo interativo entre o estagiário e Augusto, perpassados por objetos que em nossa cultura são utilizados prioritariamente para a criança brincar: bonecos da Turma da Mônica. Augusto manipula os bonecos enquanto o estagiário toma a iniciativa de iniciar um contato com ele por meio dos bonecos. Ele envolve um boneco de interesse da criança em uma cordinha e o puxa para que a criança o siga e tente pegá-lo; em seguida, prende outro boneco com a cordinha e o levanta no ar para que a criança o alcance e pegue. A criança responde a essas ações, seguindo o boneco e tentando pegá-lo. Há um processo interativo e há ações em torno de um brinquedo. De certa forma, o estagiário direciona o tipo de relação que a criança estabelece com o objeto.

À primeira vista, tendemos a considerar que uma brincadeira foi instaurada em torno dos bonecos. Entretanto, tendo como interesse analisar a ação imaginativa da criança, questionamo-nos se, nessa situação, o objeto constitui-se em um brinquedo sobre o qual Augusto atua no plano simbólico e imaginário. Mesmo quando Augusto brinca sozinho, entretém-se em manipular os bonecos,

trocá-los de posição ou pegar um deles e observar particularidades de seus contornos, um comportamento frequente em crianças com autismo diante de um brinquedo, como indica Siegel (2008).

No entanto, discorrendo sobre a brincadeira, Vigotski (2007) destaca que, ao brincar, a criança desloca-se do campo perceptual concreto, atribuindo aos objetos ou a uma atividade um significado para além daquele que eles têm objetivamente e atuando sobre eles e/ ou a partir deles como se fossem outro/outra; é nessa perspectiva que um objeto de borracha com formato de uma criança pode transformar-se em um boneco com o qual a criança brinca como se fosse um amigo ou o filhinho; é nessa perspectiva, ainda, que a corrida de uma criança atrás da outra pode constituir-se em uma brincadeira de pega-pega. Diante disso, não obstante as contribuições da atividade para o desenvolvimento social, motor e cognitivo de Augusto, consideramos não ser possível afirmar que uma ação imaginativa perpassa a atividade desencadeada pelo estagiário.

Por um lado, se consideramos não ser possível afirmar que uma brincadeira se configurou no evento descrito, por outro lado, entendemos que a atividade deve ser compreendida como parte do processo de desenvolvimento do brincar dessa criança e a ação do estagiário como componente essencial desse processo. Diferentemente do que foi observado em diversas situações que envolviam Augusto na brinquedoteca, notamos que Celso já se encontra em um processo mais avançado no que diz respeito ao brincar. Por duas vezes identificamos eventos em que ele se envolveu em uma brincadeira de pega-pega. Apresentamos a seguir uma dessas brincadeiras, desencadeada pela Estagiária 4.

Celso está deitado no chão da brinquedoteca. A estagiária 4 se aproxima dele e com os braços semiabertos diz em uma entonação típica desse tipo de brincadeira: 'Eu vou pegar você!' Ele se levanta rapidamente e sai correndo em direção ao portão de grade, anexo à porta de entrada, rindo e gritando 'Ihiih!' Ela corre atrás dele. Quando ele chega perto do portão, ela se afasta e se esconde atrás de uma cadeira. Ele vai atrás dela. Quando a vê atrás da cadeira, ele sai correndo novamente em direção ao portão, gritando 'Ihiih!' A estagiária corre na direção dele e se esconde atrás da porta de madeira. O portão de grade não está trancado e Celso o abre. A estagiária sai detrás da porta e diz 'Ah, não pode sair!' e fecha o portão. Celso fica de costas para ela e de frente para a brinquedoteca. Nesse momento, a estagiária

fala: ‘Eu vou pegar, eu vou pegar!’ e abre os braços para pegá-lo. Ainda de costas para ela Celso começa a rir e sai correndo e gritando ‘Ihiih!’ E ela corre atrás. Alguns segundos depois ele para, olha para trás, parecendo se certificar de que ela está atrás, e novamente sai correndo e rindo (Gravação em vídeo, 3-12-2014).

Nesse evento, observamos a estagiária tendo um papel ativo no desencadeamento da brincadeira de pega-pega, associada a esconde-esconde, e a rápida adesão de Celso a ela, com fortes indicativos de que está atuando no plano da imaginação. É uma brincadeira mais estruturada, em que a estagiária e Celso assumem um papel e atuam de acordo com esse papel: a estagiária, o papel de correr para pegar e de se esconder, e o menino, de correr para não ser pego e procurar/achar. Manifestações afetivas, ao que tudo indica, de contentamento, acompanham as ações de Celso. Ao mesmo tempo em que a estagiária medeia a relação do menino com essa brincadeira — uma prática social e histórica comum entre crianças menores e os adultos — ela também faz parte dessa atividade lúdica. Nesse evento, já notamos que a criança se afasta do plano perceptual-concreto em direção ao plano simbólico e imaginário e parece divertir-se “[...] ‘fazendo de conta’, só pelo prazer de o fazer” (Wallon, 1995, p. 271).

Como já foi comentado, para essa criança, a possibilidade de se envolver em uma brincadeira mais elaborada certamente é o resultado de um longo investimento, que não iniciou com a ação das estagiárias. Pudemos constatar isso quando, ao final desse encontro, o pai de Celso entrou na brinquedoteca, abriu os braços e fez um movimento de correr atrás dele. Ao vê-lo, Celso ficou eufórico e começou a correr pela sala, rindo, enquanto o pai corria atrás dele, numa visível brincadeira de pega-pega. De maneira oportuna, Bagarollo, Ribeiro e Panhoca (2013) chamam a atenção para a necessidade de se conhecerem aspectos da vida da criança com autismo em diferentes espaços, de maneira a tornar o trabalho mediador do adulto mais propício ao desenvolvimento dessa criança.

Considerações finais

Para analisar os modos de interação e de inserção nas práticas sociais por duas crianças gêmeas com diagnóstico de autismo, durante atividades lúdicas, tomamos com referência a Perspectiva Histórico-Cultural do Desenvolvimento Humano e partimos dos estudos de Vigotski e Leontiev, sobretudo acerca do papel da brincadeira no desenvolvimento infantil, considerando a hipótese de que

a criança com autismo estaria sujeita às mesmas leis do desenvolvimento que as demais crianças, como postula Vigotski, ainda que seu percurso apresente certas peculiaridades.

A discussão a respeito dos modos de interação com o outro e os objetos nos leva a problematizar a constituição subjetiva da criança com autismo e o papel de outras crianças e adultos nesse processo. Da mesma forma, a abordagem dos modos de inserção nas práticas sociais de caráter lúdico também remete ao contexto social e histórico e ao papel do outro no desenvolvimento da criança com autismo.

Assumindo a Perspectiva Histórico-Cultural do Desenvolvimento Humano e tendo como foco de análise o desenvolvimento da criança com deficiência, importa salientar a força que tal perspectiva coloca nas relações interpessoais, nas ações sobre os objetos humanos — portanto, culturais — e nas práticas sociais para o planejamento de ações educativas.

Ao tratar da coletividade como fator de desenvolvimento de crianças com deficiência e daquelas cujas particularidades no desenvolvimento estão agravadas — como nos casos de crianças com autismo —, Vigotski (1997) afirma a necessidade de procedimentos pedagógicos que promovam desenvolvimento das funções culturais, que as impulsionem. Considera que algumas condutas educacionais prejudicam mais o desenvolvimento de crianças com deficiência do que as que são consideradas normais. Se privadas de ambientes educativos enriquecedores, se abandonadas à própria sorte, sem direção, permanecerão com seus limites estreitos.

Está o psicólogo soviético (Vigotski, 1997) afirmando a prioridade do que ele denomina de “pedagogia da coletividade”, do trabalho coletivo, da importância que têm a seleção de grupos e a organização de objetivos e métodos pedagógicos. E no que diz respeito às crianças com autismo, essa “pedagogia da coletividade” é essencial.

Referências

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V)**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ANJOS, Anderson Rubim. **Cultura lúdica e infância**: contribuições para a inclusão da criança com transtorno global do desenvolvimento. 2013. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) —Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

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=S1413-5382013000100008&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 24 set. 2024.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura; Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 26 jan. 2024.

CARVALHEIRA, Gianna.; VERGANI, Naja; BRUNONI, Décio. Genética do autismo. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, v. 26, n. 4, p. 270-272, dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/rbp/a/pQT5d9NrjtgDntk3qcgXhw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 mai. 2024.

COTONHOTO, Larissy Alves. **Currículo e atendimento educacional especializado na educação infantil**: possibilidades e desafios à inclusão escolar. 2014. 264 f. Tese (Doutorado em Educação) — Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

FILIPPE, Carlos Nunes. **Autismo**: conceitos, mitos e preconceitos, Lisboa: Verbo, 2012.

GOMES, Camila Graciella Santos; MENDES, Enicéia Gonçalves. Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de belo horizonte. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 16, n. 3, p. 375-396, set./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/MLYDnyY5DbKb3mpC8NCKtwb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 out. 2024.

GUPTA, Abha R.; STATE, Matthew W. Autismo: genética. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, v. 28, p. 529-538, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbp/a/JNHPsJRR7zc8fN57F9Gs4s/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 9 mai. 2024.

KANNER, Léo. Os distúrbios autísticos de contato afetivo. In: ROCHA, Paulina Schmidtbauer et al. **Autismos**. São Paulo: Escuta; Recife: Centro de Pesquisa em Psicanálise e Linguagem, 1997. p. 111-171.

LEMONS, Emellyne Lima de Medeiros Dias; SALOMÃO, Nadia Maria Ribeiro; AGRIPINO-RAMOS, Cibele Shirley. Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre interações sociais no contexto escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 1, p. 117-130, jan./mar. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/GS4c9BP-W9PW8ZqzBGjx7Kzj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 out. 2024.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKI, Lev Semionovich; LURIA, Alexander Ramanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**, Tradução de Maria da Penna Villalobos. São Paulo: Ícone, 1988. p. 119-142.

MARTINS, Alessandra Dilair Formagio; GÓES, Maria Cecília Rafael de. Um estudo sobre o brincar de crianças autistas na perspectiva histórico-cultural. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 17, n. 1, p. 25–34, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/hMJvcvcYrDmJ4Pcg9C9Kqqp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 9 fev. 2024.

MECCA, Tatiana Pontrelli; BRAVO, Riviane Borghesi; VELLOSO, Renata de Lima; SCH-WARTZMAN, José Salomão; BRUNONI, Decio; TEIXEIRA, Maria Cristina Triguero Veloz. Rastreamento de sinais e sintomas de transtornos do espectro do autismo em irmãos. **Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, v. 33, n. 2, p. 116–120, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rprs/a/DyWrZtPCGK4vFmmcDjspFQK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 mai. 2024.

MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; RIBEIRO, Karem. Indicadores educacionais sobre a educação especial no Brasil. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 175–189, mai./ago. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Y6cVwLpJLsgwsYvzSVhFLQ-g/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 7 fev. 2024.

PEREIRA, Maria Izabel Galvão Gomes. **Emoções e conflitos**: análise da dinâmica das interações numa classe de educação infantil. 1998. 192 f. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de São Paulo (Usp), São Paulo, 1998.

PINO, Angel. A psicologia concreta de Vigotski: implicações para a educação. In: PLACO, Vera Maria Nigro de Souza (org.). **Psicologia e educação**: revendo contribuições. São Paulo: Educ, 2000. p. 33–61.

SIEGEL, Bryna. **O mundo da criança com autismo**: compreender e tratar perturbações do espectro do autismo, Lisboa: Porto, 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**: Problemas del desarrollo de la psique. Tradução de Lydia Kuper. Madri: Visor, 1983. v. 3.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Teoria e método em psicologia**. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

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

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **O desenvolvimento psicológico na infância**, Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Manuscrito de 1929. **Educação e Sociedade**, [S. l.], n. 71, p. 21–44, 2000.

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

WALLON, Henry. **As origens do caráter na criança**. Tradução de Heloísa Dantas. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

5. A criança com autismo na brinquedoteca: percursos de interação e linguagem¹

Ivone Martins de Oliveira²

Sonia Lopes Victor³

DOI: 10.52695/978-65-5456-135-8.5

Considerações iniciais

Entre os estudos sobre autismo na área educacional, são recorrentes as referências aos desafios enfrentados pelos profissionais quanto à interação e à comunicação com crianças com diagnóstico de autismo, considerando as peculiaridades de seu desenvolvimento (Lemos; Salomão; Agripino-Ramos, 2014; Sampaio; Miura, 2015; Schmidt *et al.*, 2016).

Reportando-se às angústias de alguns docentes em relação às possibilidades de comunicação com crianças com autismo, Santos e Santos (2012) destacam que, acostumados com padrões de interação e comunicação centrados na linguagem verbal e na utilização de determinados recursos comunicativos, como expressões faciais e contato pelo olhar constante e longo, esses profissionais habitualmente têm dificuldades de interagir com elas quando as situações de interação não seguem esse padrão.

1 Artigo originalmente publicado na Revista Educação Especial.

2 Professora doutora do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

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

Com frequência, as respostas apresentadas pelas crianças com autismo, em frente às tentativas de contato por parte de professores, são interpretadas por eles como indiferença, ausência de comunicação ou incapacidade para o contato, gerando frustração e desânimo. Das expectativas frustradas e do baixo investimento pelos docentes em situações favorecedoras de avanços no seu aprendizado resulta a impossibilidade de essas crianças desenvolverem o máximo de suas potencialidades no processo de escolarização.

Diante disso, um aspecto reiteradamente mencionado por estudos sobre a temática refere-se à necessidade de se investir na formação de profissionais da educação que trabalham com essas crianças. Para dar suporte a essa formação, é importante que se realizem estudos sobre as formas de interação e de interlocução com a criança com autismo em ambientes coletivos. Como parte desse panorama, este estudo visa a analisar os modos de interação e de interlocução estabelecidos entre uma criança com diagnóstico de autismo e os educadores durante atividades lúdicas em uma brinquedoteca.

Autismo, interação e linguagem

O autismo é uma síndrome cujas principais características definidas nos manuais diagnósticos⁴ têm sido os comprometimentos na interação social, na linguagem, na comunicação e na imaginação, os movimentos repetitivos e os interesses restritos.

No que tange especificamente à linguagem e comunicação, Siegel (2008) destaca como aspectos mais comuns: o hábito de conduzir o outro pela mão, quando a criança deseja algo que não consegue obter sozinha, em substituição ao gesto de apontar; contato ocular muito breve ou com características de um olhar ausente; manutenção de um distanciamento físico maior dos outros — quando próximas, preferem sentar ao lado e não de frente para eles; as manifestações de emoções restritas, oscilando entre expressões de excitação e bem-estar ou de mal-estar; ritmo de desenvolvimento da linguagem lento; vocabulário reduzido e ecolalia. Algumas crianças podem não falar, mas isso não

4 Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V), da Associação Psiquiátrica Americana (2014), e Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-10), da Organização Mundial da Saúde (1993).

significa uma total falta de compreensão da linguagem verbal ou que elas não sejam capazes de se comunicar com os outros.

De modo geral, a compreensão que os profissionais da educação têm sobre o autismo está perpassada pelo olhar predominante da área médica, o qual se reflete na própria avaliação diagnóstica.

Conforme aponta Vasques (2015), no diagnóstico ressalta-se uma perspectiva biológica e organicista de olhar para o sujeito que busca conhecê-lo tomando como referência sistemas de classificação. Conhecer, nesse caso, restringe-se a situar o sujeito em um determinado quadro nosográfico e a seguir por “[...] um caminho já naturalizado, traçado, percorrido e definido pelas características internas ou externas da criança” (Vasques, 2015, p. 56). Enfim, um caminho que pouco possibilita compreender quem é a criança com autismo, como é afetada pelos acontecimentos que a rodeiam e em que bases devem estar assentadas as práticas educativas orientadas para ela na escola.

Em meio a esse contexto, no espaço escolar, frequentemente, delineiam-se questionamentos a respeito do potencial dessas crianças para a aprendizagem, acompanhados de práticas pedagógicas centradas, sobretudo, no desenvolvimento de habilidades básicas e de socialização (Favoretto; Lamônica, 2014; Vasques; Baptista, 2014; Schmidt *et al.*, 2016). Diante das peculiaridades dos modos de interação dessas crianças, de maneira geral, elas permanecem isoladas no ambiente escolar, as possibilidades de partilha de experiências com os outros são reduzidas e as situações de interlocução empobrecidas.

Por outro lado, apoiando-nos nos postulados da Perspectiva Histórico-Cultural (Vigotski, 1983, 1997), entendemos que avanços nas interações sociais e no desenvolvimento da linguagem em crianças com autismo ocorrerão na medida em que o contexto em que vivem lhes possibilitar ricas experiências de interação e de interlocução.

Para Vygotski (1983, 1993), o psiquismo humano se constitui a partir de um processo em que funções elementares se alteram por meio da criação de novas conexões, de novas formas de articulação entre elas. Nesse percurso, a linguagem ocupa um lugar de destaque, na medida em que começa a funcionar como um elemento mediador na relação entre a criança e o mundo e consigo própria. A linguagem possibilita um modo particular de organização do psiquismo humano e de regulação da própria conduta, a partir da internalização das palavras dos outros.

Retomando Pierre Janet, Vigotski (2000, p. 25) afirma que, como um signo, a palavra “[...] é sempre comando. Portanto o meio fundamental de domínio”; inicialmente é uma “ordem” dos outros para a criança e depois uma “ordem” dela para si própria. Ao tratar do desenvolvimento da linguagem na criança, Vygotsky (1993) articula-a com o desenvolvimento do pensamento e enfoca o pensamento verbal, de onde se destacam, para ele, significados e sentidos, elementos centrais na constituição das funções psíquicas superiores.

A apropriação e o uso de signos possibilitam à criança inserir-se em um grupo social, apropriando-se, também, de sua cultura, num processo de *conversão* de relações sociais em processos psíquicos. Assim, ressalta Pino (2000, p. 25) que o que é apropriado pela criança “[...] não é o gesto, como materialidade de movimento, mas a sua significação. É a significação que tem o poder de converter o fato natural em fato cultural e, dessa maneira, permite a passagem do plano social para o pessoal”.

O uso de signos implica um ambiente social e partilha de signos pelos sujeitos envolvidos na interação (Bakhtin, 1986, 1992). A emergência da significação demanda o espaço coletivo, a interação verbal estabelecida como parte de um universo social e histórico mais amplo, que lhe oferece os contornos e constitui os interlocutores.

A linguagem é compreendida, neste trabalho, como prática social, que se desenvolve na interação entre os homens e dos homens com a natureza. Produção simbólica, a linguagem se configura como parte da produção social mais ampla, constituindo e ao mesmo tempo sendo constituída pelas forças em jogo num determinado contexto histórico e político.

Dessa concepção de linguagem decorre uma compreensão do signo em uma perspectiva mais ampla, que engloba, para além da palavra, outros componentes que também podem se constituir em signo ideológico, a partir de sua existência material “[...] seja como som, como massa física, como cor, como movimento do corpo ou outra coisa qualquer” (Bakhtin, 1986, p. 33). É a possibilidade da significação, na relação entre os interlocutores, que define um dado fenômeno como signo. Dessa forma, é na relação com o outro, nas possibilidades de construção de sentidos que surgem nessa relação, que a criança com autismo vai se constituindo como um interlocutor e suas palavras, seus movimentos e manifestações expressivas podem se configurar como signo.

Nessa perspectiva, não verbalizar não significa necessariamente não produzir sentido, pois outros elementos podem tomar o lugar da palavra nos processos interativos. Assim, Bakhtin (1986) nos mostra que, na relação com a criança com autismo que não verbaliza, o adulto tem um papel fundamental de forma a inserir sua produção não verbal no universo de uma “refração ideológica verbal”, possibilitando a produção de sentidos.

O percurso do estudo

Este trabalho é um recorte de uma pesquisa de estudo de caso que tem como objetivo analisar os modos de interação e de interlocução entre crianças com autismo e educadores e outras crianças, durante a realização de atividades lúdicas em uma brinquedoteca.

A investigação foi realizada em uma brinquedoteca universitária, vinculada ao Centro de Educação Física e Desportos de uma instituição de ensino superior. Nessa brinquedoteca, são desenvolvidos projetos de pesquisa e de extensão que se orientam por uma perspectiva inclusiva. Em conformidade com documentos oficiais — que reafirmam os direitos da pessoa com deficiência à educação escolar (Brasil, 2008, 2015) e, sobretudo, os direitos da criança à educação em conjunto com as demais crianças, considerando suas especificidades e modos de conhecer o mundo por meio da brincadeira (Brasil, 2006) — os projetos desenvolvidos na brinquedoteca orientam-se para a promoção de ações lúdicas que visem à interação entre crianças com e sem deficiência e dessas crianças com os brinquedistas,⁵ bem como ao desenvolvimento do brincar.

No segundo semestre de 2015, participaram das atividades desenvolvidas na brinquedoteca 22 crianças sem deficiência de um Centro de Educação Infantil, cinco crianças com autismo e uma com síndrome de Down, de diferentes bairros do município. Todas elas tinham idades entre dois anos e meio e seis anos. Para desenvolver as atividades, a intervenção com as crianças contou com a participação de 16 estagiários do Curso de Educação Física, aqui designados de brinquedistas, uma psicóloga do Centro de Atenção Psicossocial Infante-Juvenil e os coordenadores do projeto.

5 O brinquedista tem como principal função incentivar a brincadeira infantil, procurando enriquecê-la, brincando junto, em parceria com a criança. Segundo Cunha (2010), é aquele que estimula a brincadeira infantil.

As sessões lúdicas foram observadas durante quatro meses, uma vez por semana, com duração de 60 minutos cada uma. O registro do trabalho desenvolvido com as crianças foi feito por meio de filmagens, gravação em áudio, fotografias, anotações em diário de campo. Foram realizadas, ainda, entrevistas com os pais das crianças com autismo.

As primeiras análises do material coletado apontaram aproximações e divergências nos modos de interação e de interlocução entre as crianças com autismo, os educadores e as demais crianças. Os meninos mais velhos (Hélio,⁶ três anos e quatro meses, e Gerson, quatro anos e dez meses) mostravam-se mais disponíveis para interagir com os outros; utilizavam a linguagem verbal, embora com baixa frequência e vocabulário restrito; e manifestavam mais interesse por brinquedos e materiais lúdicos do que as crianças mais novas (Augusto e Celso, três anos, e Murilo com dois anos e oito meses).

Para este trabalho, optamos por focar Murilo, um menino com diagnóstico de autismo, pelos desafios que trouxe durante as intervenções no desenvolvimento de estratégias de interação com ele e pela sua participação nas atividades lúdicas coletivas realizadas na brinquedoteca. As análises foram desenvolvidas de maneira a compreender os processos interativos estabelecidos entre essa criança, que pouco verbalizava, e dois educadores com os quais ela mais interagiu na brinquedoteca.

Percursos de interação e linguagem de uma criança com autismo

No início da pesquisa de campo, Murilo frequentava um centro de educação infantil privado, além de ser atendido por terapeuta ocupacional, fonoaudióloga e psicóloga. Tomava uma medicação fitoterápica, segundo o pai, para ficar mais calmo. Por volta de um ano e meio, teve de fazer uma cirurgia do coração e ficou 11 dias internado em uma unidade de terapia intensiva.

Murilo costumava chegar à brinquedoteca no colo do pai ou junto com a mãe e o irmão de aproximadamente seis meses. Por algumas vezes, o pai se dispôs a participar das atividades desenvolvidas com o filho.

De modo geral, o menino não tomava a iniciativa de interagir com outros educadores e crianças, permanecendo a maior parte do tempo circulando pela

6 Todos os nomes utilizados neste trabalho são fictícios.

brinquedoteca, seguindo um percurso bem marcado: ia para o canto onde há uma pequena escada com corrimão, onde ficava algum tempo; corria em círculos no centro da brinquedoteca, balançando os braços e, por vezes balançando a cabeça; ia até o outro lado da sala onde há um painel de vidro com algumas figuras coladas, voltava ao centro da sala, olhava um ventilador, virava-se de costas; caminhava em direção à parede oposta e ficava olhando para o outro ventilador; aproximava-se de uma bicicleta e rodava o pneu durante alguns segundos. Repetia novamente o trajeto. Esse percurso era interrompido quando um brinquedista conseguia orientar sua atenção para outros objetos ou atividades. Algumas vezes observamos a emissão de sons vocálicos incompreensíveis em tom baixo.

Na brinquedoteca, notamos que o interesse de Murilo por objetos restringia-se, por exemplo, ao pneu de uma bicicleta, a um painel de vidro com figuras de árvores e pássaros afixadas, bolas coloridas e bambolê, além do ventilador.

O interesse de crianças com autismo por objetos pouco comuns e o estabelecimento de rotinas rígidas ou necessidade de “imutabilidade” são apontados por estudos sobre a temática como aspectos frequentes no comportamento dessas crianças (Siegel, 2008). Uma hipótese para essa insistência na imutabilidade de objetos, ações e percursos diz respeito à segurança que a previsibilidade de dessas rotinas pode trazer para a criança.

No que tange às relações, observamos pouquíssimos eventos em que Murilo tomou a iniciativa de interagir com os brinquedistas. De modo geral, essas iniciativas visavam a solicitar a ajuda para subir na cama elástica para pular, ser pego pelo brinquedista para que ele o rodasse ou levantasse no ar e também para proteger-se de um objeto que lhe causava medo.

Na maior parte do tempo, é o brinquedista que toma a iniciativa de interação, utilizando-se de diferentes estratégias para obter a atenção do menino: chamar seu nome de forma melodiosa, falar com ele, acompanhá-lo no trajeto pela brinquedoteca, apresentar-lhe um brinquedo, cantar cantigas de roda para ele. Quando o brinquedista consegue chamar sua atenção, Murilo geralmente responde aproximando-se ou olhando rapidamente para ele. Em frente a uma atividade que lhe provoca bem-estar, algumas vezes ele sorri, mantém breve contato visual com o outro e verbaliza uma sequência de sons vocálicos.

Palavra, olhar, gestos, manifestações expressivas e produção de sentidos na interação

Analisando o material coletado, constatamos que, diante de situações cuidadosamente conduzidas pelos brinquedistas, Murilo interage com eles, utilizando recursos não verbais. Na medida em que esses recursos são interpretados pelos outros e passam a agir em relação ao menino conforme essa interpretação, ampliam-se as possibilidades de manutenção da interação, de produção de sentidos na relação e de constituição de Murilo como um interlocutor no jogo enunciativo (Bakhtin, 1986).

Durante a pesquisa de campo, observamos particularmente três encontros em que se estabeleceu uma enriquecida interação entre Murilo e um brinquedista, ainda que não fosse perpassada pela linguagem verbal. Nesses encontros, o olhar ocupa um lugar de destaque: constitui-se em um indício de que a criança está atenta aos estímulos presentes à sua volta, funciona como uma resposta ao brinquedista no processo interativo e o conduz na manutenção da interação. Considerando os limites deste texto, abordaremos dois desses eventos.

No dia 15 de outubro, as atividades lúdicas com as crianças ocorreram num jardim próximo à brinquedoteca. Quando Murilo chegou, essas atividades já haviam começado. Ele não se sentiu confortável no local e chorou, não aceitando a aproximação e contato com os brinquedistas. Então foi levado à brinquedoteca onde, aos poucos, foi se acalmando. Durante algum tempo, ele se envolveu nas ações repetitivas que costumava desenvolver. Nesse percurso, a psicóloga Rafaela tentou por várias vezes e utilizando diferentes recursos chamar a atenção do menino, mas sem muito sucesso. Então, ela decidiu pegar um violãozinho de brinquedo e começou a tocar e cantar cantigas infantis. A partir desse momento, foi possível notar algumas alterações no comportamento de Murilo que orientaram Rafaela na condução do processo interativo:

No centro da brinquedoteca, Rafaela toca e canta enquanto Murilo corre em círculos. Ela pergunta a ele se quer ouvir a música 'Pintinho Amarelinho'. Ela começa a cantar, Murilo diminui o ritmo da corrida e olha rapidamente para ela. Quando ela canta 'Com seus pezinhos ele cisca o chão, ele bate as asas', ela faz um movimento com os pés de ciscar o chão e balança os braços, como se fossem asas, então ele para e olha rapidamente para ela, caminha para perto de Rafaela e faz um movimento em direção à mão dela, que retribui o movimento

tocando a mão dele e continua cantando. Murilo anda pela brinquedoteca e roda o pneu da bicicleta. Rafaela se aproxima dele e pergunta de qual outra música ele gosta. Quando Rafaela começa a tocar a cantiga 'Caranguejo peixe é', ele se levanta e começa a correr em círculo e balançar os braços e a cabeça enquanto verbaliza 'Ohohoh' em tom melódico. Rafaela canta 'Palma, palma, palma, pé, pé, pé, roda, roda, roda caranguejo peixe é' e roda em volta de si mesma, enquanto Murilo continua correndo em círculos. Quando Rafaela canta esse trecho pela segunda vez, bate palma, bate o pé no chão e roda em torno de si mesma, o menino vai diminuindo a velocidade da corrida em círculo e começa a andar, olha rapidamente para ela e balança o tronco e a cabeça e depois volta a correr. Ao cantar o refrão da música pela terceira vez, fazendo os movimentos, Murilo para e olha para ela, começa a andar e quando ela gira em volta de si mesma, ele olha rapidamente para ela de novo. Quando termina a música, em tom melódico, Rafaela diz: 'Ei, viva Murilo, viva!'. Nesse momento, ele balança o tronco e a cabeça e roda em torno de si mesmo várias vezes, aparentando euforia (Diário de campo, 15-10-2015).

Nesse episódio, notamos que o som do violãozinho e das cantigas infantis, associado a movimentos feitos por Rafaela, sobretudo de girar em torno de si mesma, atraíram a atenção da criança, alterando um pouco seu padrão de movimentos na brinquedoteca. O primeiro aspecto a ser destacado é o movimento rápido de virar-se para Rafaela e olhá-la brevemente enquanto ela cantava e executava alguns movimentos.

A ausência ou escassez de contato ocular tem sido apontada como um dos componentes do quadro autístico (Siegel, 2008), o que, muitas vezes, angustia aqueles que atuam com a criança, por não saberem se ela está compreendendo o que ocorre à sua volta. A situação descrita nos permite argumentar que o fato de não olhar não significa necessariamente que a criança está à margem do processo interativo.

Conforme aponta Bosa (2002), estudos produzidos com base em teorias socio-cognitivistas tendem a relacionar o não olhar da criança com autismo com a não compreensão da função comunicativa do olhar. Por outro lado, a situação descrita nos permite levantar a hipótese de que a criança olha para o outro também por

uma motivação afetiva. Murilo olha na direção de Rafaela, em diferentes momentos, porque parece ter sido afetado pela música e pelos movimentos que ela faz.

No evento transcrito, há fala por parte de Rafaela e emissão de um som vocálico por Murilo. Mesmo não tendo um retorno verbal da criança na forma de palavras, Rafaela procura interagir com ela tendo a linguagem verbal como mediadora da interação, além dos gestos. Ela pergunta a Murilo sobre as músicas de que ele gosta e ele não responde. Mas, pelos movimentos da criança, ela interpreta que há uma receptividade às cantigas e continua cantando. Embora não se estabeleça um diálogo mediado pela palavra, é a linguagem verbal que perpassa as interpretações e ações de Rafaela, permitindo-nos considerar, como Bakhtin (1986), que, ainda onde prevalece a interação por meio de signos não verbais, é a palavra, predominantemente, que dá suporte à produção de sentidos e orienta o fluxo do diálogo.

Ao final do episódio, encontramos indícios de uma interferência mais explícita da palavra nas ações de Murilo. Quando Rafaela diz, em tom melodioso: “Ei, viva Murilo, viva!”, ele balança o tronco e a cabeça e roda em torno de si mesmo várias vezes, alterando um pouco o padrão que vinha seguindo antes. Nesse momento, entendemos que, de alguma maneira, a criança é afetada pela palavra de uma forma que parece lhe causar bem-estar, e isso se expressa em seus gestos e movimentos.

Apoiando-se na Linguística da Enunciação e tendo como referência Émile Benveniste, Barros (2011) defende uma apropriação da língua pela pessoa com autismo e sua constituição como um sujeito de linguagem, ainda que com características peculiares. Segundo a autora, “[...] ao não esboçar aparente reação, repulsar ou ignorar o discurso do interlocutor, o autista emite uma resposta a algo que foi enunciado e se enuncia, posto que reage a algo exterior a ele” (Barros, 2011, p. 229). Para a autora, a possibilidade de a pessoa com autismo se colocar na linguagem está relacionada com a postura que seu interlocutor tem diante de seus enunciados. No jogo enunciativo, os interlocutores não se constituem um independente do outro, mas no fluxo da própria interlocução.

Ainda que se estabeleçam diferenças entre os postulados que orientam os estudos de Bakhtin (1986, 1992) e os de Benveniste (1976), ambos os autores permitem situar a produção verbal e não verbal da criança com autismo no universo da linguagem e reconhecer o papel fundamental do educador como um interlocutor dessa criança e, ao mesmo tempo, constituí-la como interlocutora. No espaço educacional, esse pressuposto é potente para orientar formas de interação e práticas educativas para essa criança.

Por outro lado, o que sobressai, à primeira vista, na interação entre Rafaela e Murilo, é o diálogo corporal que se estabelece entre os dois: o movimento da psicóloga afeta Murilo, alterando um pouco o padrão de movimentos corporais estereotipados, repetitivos, que vinha apresentando e produzindo gestos significados por ela, os quais interferem em suas ações e movimentos. Na medida em que vai identificando que tipo de canções e quais movimentos atraem mais a atenção da criança, Rafaela vai se guiando por eles para manter a interação.

No diálogo corporal estabelecido entre os dois, uma “posição responsiva” de cada um deles permite manter a interação e produzir sentidos sobre o que vivenciam, mesmo sem a reciprocidade verbal.

Tratando da interação verbal, Bakhtin (1992) destaca o enunciado — unidade da língua que veicula/produz sentidos situados num dado tempo e espaço. Os enunciados são sempre dirigidos a alguém e respondem a outros enunciados formulados anteriormente. Assim, cada enunciado de um locutor, em um dos turnos do diálogo, cada réplica, “[...] por mais breve e fragmentária que seja, possui um acabamento específico que expressa a *posição do locutor*, sendo possível responder, sendo possível tomar, com relação a essa réplica, uma *posição responsiva*” (Bakhtin, 1992, p. 294).

Tomar a noção de “posição responsiva” no processo dialógico nos parece interessante para abordar os processos interativos com sujeitos com comprometimento na linguagem e na comunicação, como costuma ocorrer com crianças com autismo, auxiliando-nos a compreender processos de interlocução mesmo onde a produção verbal é exígua ou unilateral e o diálogo corporal domina.

Essa noção pode auxiliar inclusive na compreensão de processos interlocutivos criados em momentos diferenciados. Bakhtin ressalta que, no fluxo da interação verbal, os enunciados produzidos pelos sujeitos nutrem-se de outros enunciados, que podem ser oriundos de processos dialógicos configurados em tempos e espaços distintos. Na sessão lúdica que sucedeu à que o evento das cantigas ocorreu, identificamos outros episódios que parecem envolver uma “posição responsiva” a esse evento:

Murilo está na brinquedoteca. Uma estagiária pega em suas mãos e começa a balançá-las. Ele demonstra gostar dessa atividade. Quando ela solta suas mãos, uma das pesquisadoras estende as mãos para ele e seu gesto é acolhido por ele. A pesquisadora começa a rodar

com Murilo, cantando a canção 'Caranguejo peixe é', enquanto ele balança os braços e a cabeça, demonstrando satisfação com a atividade. Quando canta 'Caranguejo peixe é', ela se abaixa, mas Murilo apenas observa. Pouco tempo depois, a pesquisadora repete a mesma brincadeira com ele por mais duas vezes consecutivas. Na última vez, quando ela canta 'Roda, roda, roda caranguejo peixe é' e se abaixa, Murilo segue seu movimento: abaixa-se junto com ela, olha para ela e sorri (Diário de campo, 22-10-2015).

Nesse episódio, identificamos um momento significativo de interação e de compartilhamento de uma atividade lúdica entre Murilo e a pesquisadora. Ambos se envolvem em uma brincadeira de roda por três vezes. Enquanto brinca, ele balança os braços e a cabeça e tem uma expressão de contentamento na face.

A cantiga de roda que Murilo apreciou na sessão anterior parece ter sido o que o motivou a interagir com um educador que, embora estivesse sempre na brinquedoteca, não se relacionava muito diretamente com ele. O diálogo corporal e expressivo que se estabelece entre eles de certa forma tem como referência o que foi vivenciado na sessão anterior. A iniciativa da pesquisadora de propor a brincadeira com a cantiga é uma resposta aos movimentos dele na sessão anterior, interpretados por ela como prazerosos diante da música. A acolhida de Murilo à brincadeira também pode ser uma resposta à canção e movimentos de Rafaela no penúltimo encontro.

No diálogo corporal e expressivo que se estabelece entre Murilo e a pesquisadora, constatamos que ele imita seu gesto de se abaixar, depois de observá-la três vezes fazendo isso ao final da música. Nesse contexto, apoiando-nos em Bakhtin (1986, 1992), podemos aventar a possibilidade de compartilhamento de sentidos nos movimentos executados pela pesquisadora e por Murilo.

Tendo como referência os apontamentos de Vigotski (1993, 2000), parece ser pertinente, ainda, anunciar a emergência de processos de domínio do próprio movimento por meio da apropriação do significado do gesto do outro. Ao abordar o processo de internalização da linguagem, o autor chama a atenção para a função de comando que a palavra tem na relação da criança consigo própria, colocando em destaque o papel regulador da linguagem. Em crianças que raramente verbalizam, parece pertinente pensar o gesto como uma via alternativa

no processo de autorregulação, na medida em que ele pode assumir o *status* de signo na relação com o outro e consigo próprio.

Considerações finais

A análise dos processos de interação e de interlocução entre uma criança com autismo e os educadores durante atividades lúdicas na brinquedoteca evidencia as possibilidades de interação, de diálogo e de produção de sentidos, mesmo diante da ausência de verbalização por parte dela. No lugar da palavra, produzem-se o olhar, o movimento, as manifestações expressivas, a aproximação física e o distanciamento do outro, que são significados pelo educador, sujeito que domina a palavra. Na medida em que as ações, as manifestações expressivas e os movimentos de Murilo são interpretados pelo outro e tomados como referência para a condução da interação, uma dinâmica dialógica potencializadora de processos psíquicos emergentes na criança pode se estabelecer.

Olhar para a criança com autismo como um sujeito em condições de produzir sentidos, de se posicionar de forma ativa e responsiva nos processos interativos e buscar compreender suas formas peculiares de participar de uma situação de interlocução é fundamental para que se possam desenvolver práticas pedagógicas que permitam avanços significativos em seu desenvolvimento. Trata-se, portanto, de compreender a criança com autismo como um ser de linguagem, constituindo-se na relação com o outro por meio da linguagem, ainda que não verbalize ou fale muito pouco.

Este estudo traz contribuições para abordar práticas educativas orientadas para a criança com autismo na educação infantil, na medida em que permite compreender modos de ser e possibilidades de expressão dessa criança e discute sobre formas de aproximação, contato e interação com ela. Um aspecto a ser destacado na análise, o qual não foi possível aprofundar neste trabalho, é a possibilidade de emergência de processos de domínio do próprio movimento pela criança com autismo a partir do gesto do outro, tendo como referência os apontamentos de Vigotski acerca da função autorreguladora da linguagem. Considerando as peculiaridades da linguagem de crianças com autismo, esse é um tema relevante para novas pesquisas.

Referências

- ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V)**. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1986.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo. Martins Fontes, 1992.
- BARROS, Isabela Barbosa do Rêgo. Autismo e linguagem: discussões à luz da teoria da enunciação. **Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 227-232, 2011. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/dic/article/view/8284/6161>. Acesso em: 3 mar. 2016.
- BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral**. São Paulo: Companhia Editora Nacional; Editora da Universidade de São Paulo, 1976.
- BOSA, Cleonice. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; BOSA, Cleonice (orgs.). **Autismo e educação**: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 21-39.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelos direitos das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf. Acesso em: 2 mar. 2016.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**, Brasília, DF: MEC; SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2016.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de junho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 1 mar. 2016.
- CUNHA, Nylse Helena Silva. **Brinquedoteca**: um mergulho no brincar. 4. ed. São Paulo: Aquariana, 2010.
- FAVORETTO, Natalia Caroline; LAMÔNICA, Dionísia Aparecida Cusin. Conhecimentos e necessidades dos professores em relação aos transtornos do espectro autístico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [S. l.], v. 20, n. 1, p. 103-116, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v20n1/a08v20n1.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2018.
- LEMONS, Emellyne Lima de Medeiros Dias; SALOMÃO, Nadia Maria Ribeiro; AGRIPINO-RAMOS, Cibele Shirley. Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre interações sociais no contexto escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 1, p. 117-130, jan./mar. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/GS4c9BP-W9PW8ZqzBGjx7Kzj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 out. 2024.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde**: Capítulo V: Transtornos mentais e comportamentais (F00-F99). 1993. Disponível em: http://www2.datasus.gov.br/cid10/V2008/WebHelp/fo0_f99.htm. Acesso em: 4 jan. 2018.

PINO, Angel. A psicologia concreta de Vigotski: implicações para a educação. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org.). **Psicologia e educação**: revendo contribuições, São Paulo: Educ, 2000. p. 33-61.

SAMPAIO, Mariana; MIURA, Regina Keiko Kato. Concepções de professores sobre pessoas com espectro do autismo. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 145-160, 2015. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/5762/3943>. Acesso em: 4 jan. 2024.

SANTOS, Michele Araújo; SANTOS, Maria de Fátima de Souza. Representações sociais de professores sobre o autismo infantil. **Psicologia & Sociedade**, [S. l.], v. 23, n. 3, p. 364-372, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/bv6LDyKtHK9Xf9fjs-z9pDTv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 nov. 2024.

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

SCHMIDT, Carlo *et al.* Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. **Psicologia: Teoria e Prática**, [S. l.], v. 17, n. 3, p. 222-235, 2016. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ptp/v18n1/17.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2018.

VASQUES, Carla Karnoppi; BAPTISTA, Claudio Roberto. Transtornos globais do desenvolvimento e escolarização: o conhecimento em perspectiva. **Educação e Realidade**, [S. l.], v. 39, n. 3, p. 665-685, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v39n3/v39n3a03.pdf>. Acesso em: 4 jan. 2018.

VASQUES, Carla Karnoppi. Formas de conhecer em educação especial: o diagnóstico como escudo e lista. **Revista de Educação**, Campinas, v. 20, n. 1, p. 51-59, 2015. Disponível em: <https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reveducacao/article/view/2943/1972>. Acesso em: 3 jan. 2018.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras escogidas**: problemas del desarrollo de la psique. Tradução de Lydia Kuper. Madri: Visor, 1983. v. 3.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Jeferson Luiz Camargo. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993. (Psicologia e Pedagogia).

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

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Manuscrito de 1929. **Educação e Sociedade**, [S. l.], ano XXI, n. 71, p. 21-44, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hgR8T8mmTkKs-Nq7TsTK3kfC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 abr. 2025.

6. Narrativas de formação e inclusão: prática educativa com crianças com e sem autismo na brinquedoteca

Amanda Gonçalves Pinto¹

José Francisco Chicon²

DOI: 10.52695/978-65-5456-135-8.6

Considerações iniciais

O presente memorial tem por objetivo narrar e analisar minha³ experiência de formação no Laboratório de Educação Física Adaptada do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (Laefa/Cefd/Ufes), participando da proposta pedagógica denominada “Brincando e aprendendo na brinquedoteca”.

Antes de tudo, é importante anunciar de que tipo de memorial estamos falando. Com o propósito de abranger as diferentes denominações encontradas em editais e propostas de curso, Passeggi e Barbosa (2008) sugerem o termo memorial autobiográfico como designação genérica do conjunto dessas escritas

1 Graduada em Educação Física e pesquisadora do Laboratório de Educação Física Adaptada do Centro de Educação Física e Desportos (Ufes).

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

3 A experiência narrada neste memorial refere-se especificamente ao processo de formação inicial da autora Amanda Gonçalves Pinto, mas foi escrita a quatro mãos, utilizando ora a primeira pessoa do singular, ora a do plural.

de si. Devido às demandas institucionais e ao processo de escrita, as autoras fazem uma diferenciação entre o memorial acadêmico e o memorial de formação.

Para fins deste estudo, usaremos o memorial de formação, que é um documento que tem por objetivo descrever o sujeito, no qual aparecem suas expressões a respeito da sua aprendizagem, além de relatos da sua vida e situações consideradas relevantes, apresentando sinais que justificam sua trajetória. Desse modo, o texto caracteriza-se como reflexivo de crítica e autocrítica.

Conforme Severino (2001), o memorial é:

[...] uma autobiografia configurando-se como uma narrativa simultaneamente histórica e reflexiva. Deve então ser composto sob a forma de um relato histórico, analítico e crítico, que dê conta dos fatos e acontecimentos que constituíram a trajetória acadêmico-profissional de seu autor, de tal modo que possa ter uma informação completa e precisa do itinerário percorrido (Severino, 2001, p. 175).

O memorial é um tipo de registro de vivências, lembranças, experiências e reflexões, em que o indivíduo pode descrever e refletir sobre os acontecimentos vivenciados desde sua infância até sua vida profissional, relatando os momentos de dificuldades e desafios, assim como os de aprendizagens e superação.

Segundo Souza (2007), o processo da escrita reflexiva assegura que o sujeito elabore um conhecimento sobre si mesmo, sobre os outros e sobre o seu cotidiano. Com isso ocorre uma potencialização da reflexão sobre sua identidade e singularidade. Logo, esse método de escrita caracteriza-se como processo de formação e de conhecimento fundamentado nas experiências do indivíduo.

A organização e a construção da narrativa de si implicam colocar o sujeito em contato com suas experiências formadoras, as quais são perspectivadas a partir daquilo que cada um viveu e vive, das simbolizações e subjetivações construídas ao longo da vida (Souza, 2007, p. 16).

Passeggi (2000) salienta que as narrativas acerca da formação são desenvolvidas como processos de intervenção que potencializam a transformação do sujeito. Na mesma perspectiva, Prado e Soligo (2007) entendem que:

A narrativa supõe uma sequência de acontecimentos, é um tipo de discurso que nos presenteia com a possibilidade de dar à luz o nosso desejo de os revelar. Podemos dizer que a narrativa comporta dois aspectos essenciais: uma sequência de acontecimentos e uma valorização implícita dos acontecimentos relatados (Prado; Soligo, 2007, p. 48).

Nesse sentido, desenvolvi o presente memorial a fim de narrar, de forma crítica e reflexiva, momentos da minha vida pessoal, acadêmica e profissional, acentuando vivências e aprendizados construídos ao longo dos processos que perpetuam essas diferentes fases da vida. Por meio desse percurso biográfico, descreverei memórias de situações que me envolveram, direta ou indiretamente, em ações inclusivas, as quais transformaram e ampliaram o meu “ver e compreender o sujeito”, sem julgamentos, mas com sensibilidade para criar situações que garantam a inclusão desse sujeito no contexto em que está inserido.

Escrever este memorial significou resgatar para o presente sonhos, desafios, realizações e momentos da minha vida que já estavam adormecidos em minhas memórias, mas que, somados, constituem a formação do meu ser, dos meus valores e conceitos, os quais me fizeram optar por ser professora de Educação Física, tendo como alicerce a educação inclusiva. Então, convido você, querido leitor, a embarcar nessa viagem comigo, pelos percursos que constituíram e redimensionaram a minha mediação pedagógica diante das vivências e experiências nos atendimentos às crianças com e sem deficiência/autismo⁴ na brinquedoteca universitária.

Mergulhando em minhas memórias

Algumas vezes, rememorar a passagem dos anos pode representar uma tarefa difícil, entretanto também pode impulsionar o indivíduo a realizar uma reflexão crítica para obter uma transformação a partir da soma do passado com o presente, na perspectiva de construir um futuro melhor.

Narrar acontecimentos de minha infância é um exercício bastante agradável, já que possuo tantas lembranças exultantes. Eu não tinha o costume de brincar

4 Usaremos essa expressão conjugada neste estudo, mesmo entendendo que o autismo, por lei, também é considerado uma deficiência, por termos na turma crianças com síndrome de Down e autismo.

na rua devido à violência urbana, mas, quando me reunia nesse espaço com meus amigos da vizinhança, a diversão era garantida. Recordo-me das variadas brincadeiras a que tive acesso, como: amarelinha, cabra-cega, polícia e ladrão, diferentes piques, morto-vivo, queimada, pular corda, soltar pipa e bolinhas de sabão, entre outras.

Além dessas experiências de rua, brincava em minha casa de escolinha com minhas bonecas. Posicionava-as sentadas em volta de uma mesa. Escrevia na lousa, fazia chamada, colava bilhetinhos para os pais, corrigia as provas e deveres que eu mesma tinha que fazer. Lembro-me de que, diversas vezes, fazia as tarefas erradas ou escrevia as palavras de forma inadequada só para ter o prazer de circular os erros no momento em que eu fosse corrigir. Acredito que nessa época já despertava em mim a vontade de ser professora. Também brincava de casinha, de salão de beleza e de vendinha.

Essas experiências lúdicas marcaram a minha infância. Por meio delas me apropriei da cultura infantil, relacionei-me com os colegas e desenvolvi habilidades psicomotoras. Na brincadeira de escolinha, já realizava meus primeiros ensaios sobre o trabalho docente, atividade que hoje exerço profissionalmente.

De acordo com Chicon (2013, p. 136), nesse tipo de brincadeira, “[...] a criança recria situações vivenciadas na vida real, estabelece novas forma de relação com objetos e assume papéis que, via de regra, não são possíveis no plano do real”. A partir dessas vivências, incorporei a ludicidade como ferramenta importante para me posicionar na ação docente com crianças, entendendo seus interesses e motivações, suas formas peculiares de comportamento e expressão. É maravilhoso relembrar esses momentos que foram marcados pela diversão, criatividade e brincadeiras fantásticas. Às vezes, sinto saudades dessa época em que as questões poderiam ser resolvidas à base da imaginação.

O meu processo de escolarização na educação infantil foi marcado por uma professora de Educação Física. Recordo-me perfeitamente do seu jeito acolhedor, cativante e paciente ao lidar comigo e com as demais crianças da minha turma. O afeto é imprescindível na atividade de ensinar, pois influencia o comportamento e o desenvolvimento cognitivo do ser humano. Logo, o professor sempre deve demonstrar afetividade com seus alunos, transmitindo confiança, segurança e carinho. Assim, o caráter afetivo do ensino concede ao professor a possibilidade de orientar as crianças em suas aulas, tornando o tempo na escola mais eficaz e fazendo com que os educandos se sintam mais motivados a aprender.

A cultura do cuidado (Carvalho, 1998) não se manifesta em contraposição às influências da instrução. Ao contrário, é um elemento significativo no processo de elaboração das práticas de instrução dos docentes. A percepção de profissionalismo não aparece desassociada dos aspectos afetivos da prática pedagógica, mas inserida em uma posição de ênfase em relação aos aspectos técnicos. Mais do que isso, a cultura do cuidado apresenta-se como elemento favorável e positivo que harmoniza a identidade profissional dos professores.

Lembro-me com entusiasmo de quando a professora de Educação Física realizava com a turma brincadeiras de roda que envolviam diversas cantigas, além dos momentos reservados à contação de histórias e confecção de brinquedos com materiais alternativos ou recicláveis. Dentre os brinquedos mais fascinantes de se criar, destaco o telefone sem fio, bilboquê, vai-e-vem e pé-de-lata.

Souza e Bernardino (2011, p. 237) assinalam:

A ludicidade com jogos, danças, brincadeiras e contação de histórias no processo de ensino e aprendizagem desenvolvem a responsabilidade e a autoexpressão, assim a criança sente-se estimulada e, sem perceber, desenvolve e constrói seu conhecimento sobre o mundo. Em meio ao prazer, à maravilha e ao divertimento que as narrativas criam, vários tipos de aprendizagem acontecem.

No ensino fundamental, tive a oportunidade de estudar em uma escola que possuía duas quadras poliesportivas, campo de futebol, piscina e sala de dança. Por isso minhas aulas de Educação Física eram realizadas em espaços variados. Durante essa fase da minha vida, os professores dessa disciplina trabalharam com diferentes atividades, como natação, atletismo, dança folclórica e regional, variados jogos e esportes coletivos, entre outros. Hoje olho para trás e reflito sobre as contribuições que esses professores me proporcionaram ao ministrar aulas que envolveram diversas práticas corporais, demonstrando comprometimento em ampliar o acervo cultural de seus alunos.

Segundo Betti e Zuliani (2002), a Educação Física, como componente curricular da educação básica, deve:

[...] introduzir e integrar o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, re-produzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para

usufruir do jogo, do esporte, das atividades rítmicas e dança, das ginásticas e práticas de aptidão física, em benefício da qualidade da vida (Betti; Zuliani, 2002, p. 75).

A escola em que eu realizei o ensino médio tinha uma quadra poliesportiva. O professor de Educação Física contextualizava em sala de aula alguns elementos sobre determinado conteúdo da disciplina e depois ministrava as aulas na quadra abordando os assuntos trabalhados de maneira prática. Recordo-me de que esse docente também apresentava atividades diversificadas, como boxe, jogos de tabuleiro e *slackline*. Considero relevante mencionar que, durante as aulas sobre os esportes coletivos, o professor sempre reforçava a importância do trabalho em equipe para se obter um bom resultado nos jogos. Desse modo, suas aulas abordavam valores, como honestidade, cooperação, respeito e solidariedade, por meio das práticas e experimentações dos alunos, possibilitando, assim, uma rica e consistente vivência de sensações e ações.

Desde criança, eu sempre presenciei em minha família o gosto por lecionar. Por intermédio da minha mãe, da minha avó e das minhas tias, que são professoras, tive a oportunidade de acompanhar e aprender a arte de ensinar. Apresento grande admiração pela atuação docente da minha mãe e, sempre que eu tinha oportunidade, pedia a ela para acompanhá-la na escola em que dava aula, com o intuito de poder ajudá-la em sua atuação e para ter contato com o processo de aprendizado dos seus alunos.

Sinto um grande entusiasmo em poder relembrar um episódio que presenciei durante uma das visitas à escola em que minha mãe lecionava. Ela dava aula para uma turma do segundo ano do ensino fundamental que continha uma criança cadeirante. Durante o evento da Mostra Cultural, seus alunos apresentaram uma coreografia de congo, que é um dos muitos conjuntos de danças, músicas e manifestações folclóricas. Observei que os estudantes da turma estavam alegres e junto com a professora incluíram o aluno cadeirante na dança, de forma que ele participasse plenamente da coreografia de acordo com as suas possibilidades. Percebi em seu semblante a satisfação de se sentir inserido naquele contexto. Com esse fato, verifiquei a importância do papel do professor em conscientizar os alunos sobre o valor da inclusão.

Conforme Chicon e Sá (2012), a inclusão pode ser entendida como um movimento socioeducacional que visa à garantia a todos do acesso ao espaço co-

mum da vida em sociedade. Sociedade essa que deve assumir relações de acolhimento à diversidade humana.

A escolha da minha carreira profissional teve como inspiração o magnífico trabalho docente realizado por pessoas queridas da minha família e por diferentes professores que marcaram minha trajetória escolar. Tenho consciência de que o magistério exige muito esforço, conhecimento, pesquisa, tempo e dedicação. É uma profissão árdua, sem dúvida, todavia, indescritivelmente bela e gratificante.

Iniciei a graduação no Curso de Educação Física em 2016. Optei por esse curso devido ao fato de apreciar as amplas práticas corporais que ele abrange. Compreendo que ser professor é reconhecer o contexto de seus alunos, seus gostos, anseios e necessidades. Para isso é preciso se despir de ilusões da realidade e se confrontar com o contexto social, histórico e cultural deles para conseguir desenvolver um processo de aprendizagem eficaz a fim de formar sujeitos autônomos e críticos.

Percebo que estabeleci um vínculo com um modelo de professor que formei durante todo o período da minha escolarização e que, com a complementação de ricos saberes obtidos ao longo do curso de licenciatura, poderei construir a minha identidade profissional, que estará em contínua transformação e formação a partir de uma perspectiva crítica e reflexiva.

Minha experiência de formação no Laefa: brincadeira, mediação e inclusão

Neste subtítulo, irei descrever e analisar minha experiência de formação ao participar do projeto de extensão “Brinquedoteca: aprender brincando”.

O encontro com a prática docente

O Laefa, em seu programa de extensão denominado “Práticas corporais de atenção e cuidado em saúde para pessoas com deficiência e seus familiares”, abriga três projetos de extensão: a) Prática pedagógica de Educação Física adaptada para pessoas com deficiência; b) Brinquedoteca: aprender brincando; c) Cuidadores que dançam.

Iniciado em março de 2009, o projeto de extensão “Brinquedoteca: aprender brincando”, que nos interessa neste estudo, vem se configurando como um espaço significativo de intervenção pedagógica, formação profissional e de pes-

quisa no atendimento educacional de crianças com e sem deficiência/autismo em processo de inclusão. Nesse projeto são desenvolvidas duas propostas pedagógicas de ensino: Brincando e aprendendo na brinquedoteca e Brincando e aprendendo com a ginástica. Nesse contexto, irei narrar minhas experiências de formação ao participar da atividade “Brincando e aprendendo na brinquedoteca”.

A experiência aqui relatada se concretizou no período de agosto de 2015 a dezembro de 2017. Participaram do projeto 55 crianças de ambos os sexos, com idades entre três e seis anos, quarenta do Colégio de Aplicação Criarte Ufes (Criarte) e quinze com deficiência/autismo — quatorze com autismo⁵ e uma com síndrome de Down, necessitando de acompanhamento individualizado. As aulas foram realizadas na sala da brinquedoteca do Cefd/Ufes, em dois encontros semanais, todas as segundas e quintas-feiras, das 14 às 15 horas. Logo após as aulas, das 15 às 17h30min, a equipe de trabalho se reunia para avaliação, planejamento e grupo de estudo (versando sobre conteúdos referentes ao eixo brincadeira, mediação e inclusão).

A equipe de trabalho foi composta por um professor coordenador, uma professora, duas bolsistas e dez estagiários do Curso de Educação Física, que dividiam entre si as tarefas no processo de mediação pedagógica com as crianças. As bolsistas coordenavam as práticas relacionadas com os Grupos 4 e 5 anos da Criarte nas atividades dirigidas e os outros acadêmicos eram designados e orientados a acompanhar as crianças com deficiência/autismo em suas necessidades educacionais, de forma individualizada e no coletivo, dependendo das características individuais de cada uma.

Para elaborar minha narrativa de formação, resolvi organizar minhas reflexões passando por algumas categorias que melhor elucidam os saberes e experiências docentes necessários à prática pedagógica em turmas inclusivas no espaço de uma brinquedoteca universitária, procurando evidenciar as possibilidades, as dificuldades e desafios presentes a toda e qualquer ação educativa, por sua complexidade (Cunha, M. I., 2010).

5 Distúrbio comportamental de causas múltiplas, caracterizado por déficit na comunicação, pouca interação social e restrição de interesses (Rivière, 2007).

O contexto/cenário do desenvolvimento da prática pedagógica: a brinquedoteca universitária

A proposta pedagógica de ensino “Brincando e aprendendo na brinquedoteca” era desenvolvida na brinquedoteca universitária e em outros espaços da universidade, como a piscina, o pátio externo, o *playground* da Criarte e a sala de lutas. A brinquedoteca é um espaço criado para favorecer o brincar, onde a criança pode escolher por interesse seus brinquedos e expressar espontaneamente suas fantasias, tendo o estímulo à manifestação de suas potencialidades e necessidades lúdicas (Cunha, N. H. S., 2010).

Na brinquedoteca, é possível encontrar condições que incentivam e potencializam o brincar em um espaço acolhedor e agradável, onde os diferentes brinquedos são organizados em cantinhos temáticos, como casinha, fantasia, escolinha, miniaturas, jogos, música, fantoches, pelúcias e outros. As paredes e o piso do ambiente são decorados com diferentes pinturas de elementos do contexto infantil. Além disso, o espaço contém uma variedade de brinquedos que correspondem à faixa etária e ao desenvolvimento cognitivo e psicomotor dos alunos atendidos. Esses recursos são imprescindíveis para a criança experimentar as diferentes formas de brincar e de interagir com os colegas, adultos e consigo mesma.

Segundo Chicon (2013, p. 31), na universidade, “[...] a brinquedoteca, além do atendimento infantil, tem por objetivo o desenvolvimento de pesquisas, a formação de recursos humanos e a prestação de serviço à comunidade”. Nesse sentido, esse espaço engloba os trabalhos de ensino, pesquisa e extensão, agregando estudos práticos e teóricos sobre a mediação pedagógica em turmas inclusivas, nas quais as crianças com e sem deficiência/autismo exploram os brinquedos, realizam brincadeiras e experimentam diferentes formas de se movimentar e se relacionar.

Nessa direção, Cunha, N. H. S. (2010) declara que a brinquedoteca é um ambiente que deve estimular a criatividade. Para isso também deve ser preparada de maneira criativa, com espaços que potencializem a brincadeira de faz de conta, a vontade de inventar e a socialização.

Segundo Salles (2018), na brinquedoteca as crianças

[...] brincam sozinhas, de faz de conta, com outras crianças ou com adultos, em grupo, correndo, saltando, jogando bola, experimentando e desenvolvendo habilidades, inventando, aprendendo, jogando e competindo. Todas

as formas de brincar são importantes e necessárias para que a criança conheça coisas novas e adquira conhecimentos em diferentes dimensões — biológica, psicológica e social (Salles, 2018, p. 28).

Nesse espaço, estão presentes os brinquedistas⁶ (os estagiários do Curso de Educação Física), que são considerados educadores que estimulam e promovem as atividades lúdicas das crianças. Conforme Chicon (2013), os brinquedistas são

[...] pessoas que atuam na brinquedoteca, fornecendo os recursos, orientando o uso adequado dos brinquedos, incentivando o brincar, remodelando os cantinhos, quando necessário, e se colocando como parceiro na brincadeira, procurando ampliar as possibilidades lúdicas da criança (Chicon, 2013, p. 35).

Com a finalidade de atender às especificidades dos alunos com deficiência/autismo, em especial aqueles que apresentam dificuldade de interação com seus colegas e brinquedos, foram designados brinquedistas para acompanhá-los individualmente nas intervenções, de maneira a atendê-los em suas respectivas necessidades educacionais, trabalhando com o objetivo de mantê-los o maior tempo possível no grupo, respeitando os modos de ser e de aprender de cada um.

Devemos considerar que as múltiplas formas de brincar são importantes e essenciais para que a criança amplie o seu repertório cultural e adquira novos conhecimentos. Nesse sentido, Chicon *et al.* (2016) abordam em seus estudos a importância do contexto inclusivo da brinquedoteca universitária para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças com e sem deficiência/autismo:

[...] o ambiente da brinquedoteca, que é rico em estímulos materiais (brinquedos), será rico também em sua diversidade, potencializando práticas inclusivas, mediadas por princípios como: a aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, a convivência dentro da diversidade humana e a aprendizagem por meio da cooperação (Chicon *et al.*, 2016, p. 281).

6 O brinquedista tem como principal função incentivar a brincadeira infantil, procurando enriquecê-la, brincando junto, em parceria com a criança. Segundo Cunha, N. H. S. (2010), é aquele que estimula a brincadeira infantil.

De acordo com Chicon (2013), ao estabelecer o contato com os jogos, brinquedos e brincadeiras no cenário da brinquedoteca, a criança passa a se relacionar com os conteúdos culturais e deles se apropria, ressignificando-os no seu cotidiano, visto que esse espaço é marcado pela ludicidade. Desse modo, o brincar das crianças pode ser potencializado, quando orientado e enriquecido por outros colegas mais experientes e pelos adultos/educadores.

Vygotski (2010) afirma que o docente interfere nos processos de aprendizado e de desenvolvimento das crianças, quando realiza a mediação entre elas e o ambiente de aprendizagem.

O processo de planejamento e avaliação das atividades de ensino: a brincadeira como conteúdo mediador nas aulas

A proposta pedagógica baseia-se na abordagem histórico-cultural que compreende a criança como um ser social e histórico. Por esse motivo, o seu processo de desenvolvimento é socialmente constituído (Vygotski, 1997). A criança se desenvolve a partir das constantes interações com o meio em que vive, pois as suas funções psicológicas superiores (linguagem, consciência, vontade, sentimentos) emergem da vida social, sempre mediada pelo outro. Por isso as atividades planejadas para as aulas foram vinculadas ao lúdico, pois é a forma com que as crianças se comunicam com o mundo.

Conforme Chiote (2015, p. 96),

O desenvolvimento das funções psicológicas superiores, tipicamente humanas, como o pensamento, a memória mediada, a atenção voluntária, a imaginação, dentre outras, se dá nas condições concretas de vida dos sujeitos, a partir das relações sociais que lhes são possibilitadas nos processos mediados por outras pessoas, pela linguagem e pelos instrumentos.

Portanto, como aponta Vygotski (1997), não devemos estipular limites a priori para as crianças com deficiência/autismo, porque o destino do indivíduo será marcado pela maneira como lhe é possibilitado o desenvolvimento cultural. Pinto e Góes (2006) complementam essa concepção afirmando:

Esse “destino” depende das relações do sujeito com outros, de sua imersão em diferentes esferas da atividade da cultura e da qualidade das experiências vividas. Está

ligado à sua inserção na vida coletiva, em que encontra as bases para construir suas funções internas, para fazer-se indivíduo.

A visão cultural do desenvolvimento é, portanto, marcada por uma referência prospectiva. Vincula-se a uma concepção de estrutura psíquica do próprio sujeito como configuração complexa, plástica e flexível, que admite transformações qualitativas (Pinto; Góes, 2006, p. 12).

Chiote (2015) afirma que o brincar não é uma atividade natural da criança, mas sim uma prática cultural, socialmente construída e potencializadora de seu desenvolvimento. Logo, a criança aprende a brincar por meio das relações que estabelece com outras pessoas consideradas experientes.

Utilizamos, como instrumento do nosso trabalho docente, o plano de aula, no qual especificamos de forma detalhada o que seria trabalhado nas intervenções e quais estratégias metodológicas adotariamos para que todos os alunos pudessem realizar as atividades propostas dentro das suas possibilidades, buscando com isso melhorar o seu aprendizado.

Apesar de o plano de aula ser uma ferramenta que descreve detalhadamente os elementos necessários para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, deparei-me em diversas situações com imprevistos que me fizeram realizar mudanças na organização da aula. Dessa forma, torna-se evidente a necessidade de compreendermos a importância de o plano ser flexível, a fim de permitir adaptações ao longo do processo, possibilitando a colaboração dos alunos por meio de sugestões, enriquecendo, assim, as vivências durante a aula.

Freitas (2008) realiza reflexões sobre o planejamento:

Em seu planejamento, o professor traça 'os caminhos' (recursos e algumas intervenções) que conduzirão ao ensino, à realização de seus objetivos. No entanto, é durante a realização da aula, na relação estabelecida com as crianças, que ele vai saber se 'os caminhos' propostos levaram aos resultados esperados (Freitas, 2008, p. 168).

Planejar é essencial em qualquer etapa educativa. Mesmo quando se torna um material de apoio, o planejamento se faz necessário. Ele deve ser um recurso didático composto por reflexões anteriores, ser objeto de constante reavaliação e reformulação. Logo, é impossível realizar um processo de ensino e de aprendizagem sem

o planejamento, pois ele é inerente ao ser humano. Entendo que o planejamento não pode se tornar uma receita que deve ser seguida passo a passo, sem poder ser alterada. Por isso é crucial que o professor esteja preparado para repensar, reorganizar e fazer ajustes no plano de aula quando necessário.

Siqueira e Chicon *et al.* (2016) afirmam que cada educando com deficiência/autismo é único e não podemos limitar sua capacidade de avançar, mas, sim, promover experiências de novos conhecimentos e aprendizagens com o grupo social ao qual ele pertence. Em consonância com essa concepção, Lopes (1997) enfatiza que esses alunos apresentam diferentes especificidades e cada um atingirá um desempenho diferente, mediante cada conhecimento.

É importante destacar que as avaliações só fazem sentido se forem consideradas como parte integrante e essencial do processo de educar ao fornecerem informações sobre em que medida os objetivos de aprendizagem dos alunos têm sido alcançados e, quando não, quais são os procedimentos pedagógicos que precisam ser corrigidos ou reorganizados.

Os processos de avaliação foram desenvolvidos pelos professores coordenadores, professores colaboradores, bolsistas, estagiários e voluntários que se reuniram depois de cada intervenção para a realização de reuniões nas quais todos manifestaram suas críticas construtivas em torno da participação docente de cada um, trocando experiências e avaliando o progresso ou a dificuldade que cada criança apresentou. A partir disso, estabelecemos reflexões e sugestões para as aulas seguintes por meio de diálogos coletivos.

Esse processo avaliativo e reflexivo baseou-se no registro de determinados pontos, relacionados com o desenvolvimento de cada criança, observados durante os atendimentos. Assim, estabelecemos alguns elementos para a avaliação, por exemplo: autonomia, permanência nas brincadeiras, compreensão das regras dos jogos, utilização de objetos de maneira convencional, ressignificação de brincadeiras de faz de conta, desenvolvimento psicomotor, linguagem verbal ou não verbal, vínculo afetivo, entre outros. Esse processo de avaliação do desenvolvimento dos alunos foi registrado por meio de diários de campo, entrevistas, relatórios, fichas de anamnese, questionários, vídeos, fotografias e observações das mudanças comportamentais evidenciadas nos depoimentos dos familiares.

Nas considerações sobre o resultado do trabalho, observamos que algumas crianças com deficiência/autismo adquiriram mais independência e autonomia, melhorando a autoestima e superando obstáculos e barreiras que

consideravam difíceis de serem transpostos no dia a dia. Enfim, as práticas corporais, quando bem orientadas, proporcionam um ambiente rico para a conquista da independência nas atividades da vida diária e nas relações familiares e sociais dos participantes.

Com essa experiência, pude ressignificar meu olhar às pessoas com deficiência/autismo e perceber que não podemos subestimar a inteligência e capacidade das crianças. É preciso possibilitar uma aprendizagem verdadeira, pois as crianças são indivíduos em processo de desenvolvimento e precisam ser estimuladas a fazer uso das suas capacidades intelectuais por meio de conhecimentos reais, significativos e contextualizados.

A condução das aulas nas suas múltiplas possibilidades: o processo de mediação com as crianças

Conhecer e compreender o jeito próprio de cada criança é um grande desafio. Embora os conhecimentos da minha formação acadêmica possam ser de grande valia para desvendar o universo infantil, indicando algumas características comuns, as crianças permanecem únicas em suas diferenças e individualidades.

As crianças aprendem a partir das interações que estabelecem com o meio em que vivem e com outras pessoas. Vale ressaltar que esse conhecimento adquirido não é construído como uma cópia da realidade, mas, sim, como um resultado da criação, significação e ressignificação de suas experiências socioafetivas, cognitivas e psicomotoras. Nessa concepção, a criança é um sujeito histórico e social que, por meio das brincadeiras, manifesta seus modos de ser e estar no mundo.

A dinâmica inicial de todas as aulas era caracterizada pelo acolhimento e a conversa inicial (ritos de entrada) com as crianças sentadas em círculo no centro da brinquedoteca. Esse era o momento em que dialogávamos com elas, relembando fatos e acontecimentos da aula anterior e organizando as ações posteriores. Na sequência, era incrementada uma atividade dirigida, associada à arte de contar histórias e aos jogos, brinquedos e brincadeiras infantis, sempre buscando trabalhar com os alunos a questão da inclusão. Em seguida, os alunos eram incentivados a brincar e explorar os cantinhos e seus brinquedos de forma espontânea, a partir de seu próprio interesse. Em paralelo a essas escolhas, os brinquedistas atuavam como mediadores de diferentes situações iniciadas pelas crianças, estimulando e enriquecendo as brincadeiras. Próximo ao término do atendimento, as crianças eram incentivadas a organizar a brinquedoteca e, em

seguida, convidadas a se posicionarem na roda de conversa (ritos de saída), com o objetivo de avaliar o realizado e sugerir atividades para a próxima aula.

Conforme Chicon e Sá (2012, p. 58), quando pensamos em prática pedagógica inclusiva, devemos tomar em consideração “[...] aquilo que o aluno é capaz de fazer (possibilidade) na atividade proposta, mesmo que para isso precisemos criar condições diferenciadas para o aluno com deficiência/autismo”.

Seguindo essa concepção, Chiote (2015, p. 25) assinala:

É primordial que o professor em sua prática educativa conheça o aluno com deficiência, identifique suas potencialidades, assim como as suas necessidades educacionais, a fim de planejar um trabalho a ser realizado com ele, articulando-o com aquele elaborado para a turma como um todo, sistematizando suas intervenções.

Diante do exposto, gostaria de mencionar que Rubem Alves (2011) promoveu questionamentos relevantes acerca da inclusão em uma crônica escrita para o jornal “Folha de São Paulo”, intitulada “Cada um corre do jeito que pode”. Nesse texto, ele citou uma passagem do livro “Alice no país das Maravilhas”, de Lewis Carroll, para promover a reflexão sobre como os sujeitos que possuem características diferentes podem atingir um mesmo objetivo.

De acordo com esse texto, encontramos Alice e seus amigos completamente molhados — haviam caído dentro de um tanque. A turma da Alice é formada pelo pássaro Dodô, o rato, o caranguejo, o pato, o pombo, a arara, a coruja, a marmota, o macaco, entre outros. Todos estavam encharcados e com frio. Esses animais eram diferentes, mas todos pensavam apenas em uma coisa: o que fazer para ficar secos? A fim de solucionar esse problema, o pássaro Dodô sugeriu uma corrida para que pudessem se aquecer. Alice queria saber sobre as regras e ele explicou que era necessário marcar o caminho da corrida, que seria em forma de círculo, e que ninguém iria anunciar o início da partida.

Então todos se posicionaram em lugares diferentes ao longo do percurso. Cada um começou a correr quando se sentiu seguro e abandonou a corrida quando desejou. Como as criaturas apresentavam características diversificadas, cada uma correu da maneira que conseguiu: para frente, para trás, pulando, para os lados e em ziguezague. O pássaro Dodô só avisou que a corrida tinha terminado quando percebeu que todos os animais estavam secos. Em seguida, eles se reuniram em torno dele para saber quem tinha sido o vencedor. Como cada

um correu do jeito que desejou, o pássaro Dodô declarou que todos tinham sido vencedores das suas próprias corridas.

Para Alves (2011), a corrida entre diferentes representa o processo de inclusão e o objetivo comum é a aquisição de conhecimento, entretanto com cada indivíduo correndo do seu jeito, a partir de suas singularidades.

Na corrida do pássaro Dodô, todos correm do modo que são capazes. Todos recebem prêmios porque todos ganham. O que ganham: saberes, superação, competências, convivência, cooperação e alegria. Para que esse processo se torne real, é necessário que o professor entenda que os alunos não apresentam o mesmo ritmo de aprendizagem, sendo necessária a organização de estratégias de ensino para atender às necessidades e especificidades de cada um.

Com o propósito de sensibilizar as crianças da Criarte sobre o respeito às diferenças de cada ser humano, adotamos como estratégia a arte de contar histórias para explicar como elas podem ser protagonistas no papel de ajudar e ensinar os alunos com deficiência/autismo a brincar.

As histórias foram vivenciadas sempre com grande interesse e participação das crianças. Acredito que, por meio da literatura infantil, os alunos puderam criar vários questionamentos e realizar grandes descobertas. Uma das contações abordou a história “O reino das borboletas brancas”, da autora Marli Assunção Gomes Pereira (2015), que descreve as aventuras de uma borboleta que nasceu em um reino onde tudo era branco. A história assim foi desenvolvida:

Um belo dia, ela voou e foi para um lugar além daqueles que estava acostumada. Esse novo lugar era lindo e cheio de flores coloridas. A borboleta ficou tão encantada que se aproximou de uma flor azul e lhe deu um terno beijo. Essa flor, por sua vez, nunca tinha sido admirada e, em agradecimento, derubou uma gota de orvalho sobre uma das asinhas da borboleta. Quando ela voltou para o reino com a asa manchada, sofreu com o preconceito das outras borboletas que a julgaram como diferente. No decorrer da história, algumas borboletas foram até o local apontado pela pequena borboleta e se encantaram com o que viram: flores de todas as cores. Beijaram todas as pétalas e quando voltaram para o reino estavam com as asas coloridas. Esse episódio acabou com o reino das borboletas brancas e originou um novo reino, o reino das borboletas coloridas, onde as diferenças das borboletas as tornaram únicas (Pereira, 2015).

A partir da contação da história dessa borboleta corajosa que rompeu as barreiras do preconceito e transformou seu reino em um lugar mais feliz, propusemos aos alunos uma reflexão sobre o respeito que devemos ter com todos os que nos cercam. Trabalhando de forma gradativa, tentamos conscientizar os alunos sobre a necessidade de aceitar e conviver com as diferenças. Por meio desse diálogo, eles compreenderam que somos todos diferentes, mas igualmente importantes. Logo, a educação inclusiva não é somente para o sujeito com deficiência/autismo, mas para todos.

Com o propósito de tornar as aulas mais atrativas para as crianças, utilizamos, durante as contações de histórias, diversificados materiais, como instrumentos musicais, máscaras, fantasias, imagens, entre outros. Também confeccionamos livros grandes para que os alunos pudessem visualizar melhor as histórias e prestar mais atenção no enredo. Percebemos que, ao adotar essas estratégias, as aulas se tornaram mais lúdicas e divertidas.

Vigotski (2007) relaciona o ato de brincar com a constituição do pensamento infantil, pois é brincando e jogando que a criança revela seu estado cognitivo, visual, auditivo, tátil e motor, assim como o seu modo de aprender e estabelecer relações sociais e simbólicas.

Seguindo essa concepção, demos ênfase aos jogos cooperativos, que permitem o envolvimento de todos os alunos, independentemente de suas habilidades; possibilita a aceitação mútua, já que todos brincam juntos; promove o ato de compartilhar e confiar no outro, estabelecendo um senso de unidade.

Considero importante apontar que a cooperação é um elemento favorável para o processo de interação social, em que os objetivos são comuns, as ações são compartilhadas e os benefícios são distribuídos para todos os alunos. A estrutura alternativa dos jogos cooperativos permite que os sujeitos joguem uns com os outros em vez de contra os outros, pois o outro é sempre visto como parceiro e não como adversário. Logo, o propósito desses jogos não é derrotar o outro, mas superar desafios.

Para tratar os jogos cooperativos nas mediações com as crianças, foi importante que, durante as vivências, todos os alunos pudessem participar, de acordo com suas especificidades. A turma foi incentivada a refletir sobre a importância da inclusão e sobre as diferentes estratégias que podem ser adotadas para que todos pudessem participar e aprender.

Um dos jogos que as crianças puderam experimentar foi a “Travessia do rio”, que teve como objetivo principal fazer com que elas cooperassem uma com as outras para atingir uma meta comum. Organizamos a turma em duas equipes e distribuímos uma folha de jornal para cada aluno. Pedimos que imaginassem a seguinte situação: Um povo indígena estava em busca de alimentos, porém, durante o seu deslocamento pela floresta, encontraram um rio muito difícil de atravessar. Quando olharam na direção da margem oposta, viram outro povo indígena que também não sabia como atravessá-lo.

Em seguida, solicitamos que cada equipe ficasse em um lado da brinquedoteca, posicionando-se em locais opostos. Colocamos entre as equipes um TNT azul esticado no chão para simbolizar o rio. Falamos para as crianças que cada equipe representava um dos povos da história e que entre eles tinha um grande rio cheio de jacarés e as folhas de jornal simbolizavam pequenos barcos. Desafiámos, então, as duas equipes a iniciar a travessia do rio, deixando claro que o objetivo era chegar à margem oposta de modo cooperativo. Ressaltamos que nenhuma parte do corpo poderia tocar na água e que as folhas de jornal deveriam ser utilizadas para isso.

Os alunos começaram a enfileirar as folhas de jornal para passar um a um, mas logo perceberam que a quantidade de folhas era menor que o comprimento da travessia. Então, indagamos às crianças sobre o que poderia ser feito para solucionar aquela situação e explicamos que elas poderiam usar a ajuda da outra equipe, sempre ressaltando que ambas tinham objetivos em comum. Após em curto período refletindo sobre o caso, um dos alunos da Criarte gritou com entusiasmo que eles poderiam emprestar as folhas e vice-versa. Dessa forma, um dos grupos fez o caminho com jornal até a metade do rio e o outro grupo também, formando um único caminho pelo qual todos puderam fazer seus respectivos percursos.

No final da atividade, reunimos os alunos para discutir a importância da cooperação para a execução da brincadeira, ajudando-os a assimilar os valores e os sentimentos que envolveram a travessia, como jogar com o outro, superar desafios em equipe, sentir satisfação ao alcançar metas comuns e ampliar a confiança pessoal e interpessoal. Cabe enfatizar que instigamos a participação dos alunos por meio de perguntas, reconhecendo o protagonismo deles.

Tivemos o envolvimento de todos os alunos nessa brincadeira. Cada um contribuiu de alguma forma para a realização da atividade. Alguns alunos com deficiência/autismo apresentaram dificuldades para se manter na tarefa orientada

em tempo integral, entretanto, por diversas vezes, pararam para observar a movimentação dos colegas, participando junto com o grupo de acordo com seus interesses e possibilidades.

Outra brincadeira cooperativa que desenvolvemos com a turma foi o “Paraquedas” confeccionado com um tecido grande. Iniciamos a atividade incentivando o contato dos alunos com o material. Pedimos que cada criança segurasse a parte externa do paraquedas e realizasse alguns movimentos, como fazer ondas por meio do balanço dos braços; correr em círculo segurando o paraquedas, ora para a direita, ora para a esquerda; levantá-lo e se deslocar até o centro dele sem soltá-lo, entre outras indicações. Depois de realizar essas diferentes manipulações do tecido, desafiamos os alunos a transportar uma bola sobre o paraquedas. Para isso, eles deveriam sair de um ponto e chegar a outro sem deixar a bola cair no chão, bem como tentar colocá-la dentro de bambolês ou pneus posicionados no chão.

Penso ser interessante mencionar que essa brincadeira cooperativa agradou muito as crianças com deficiência/autismo, inclusive aquelas que apresentam dificuldades para interagir com os demais alunos. Acredito que os movimentos com o tecido tenham chamado a atenção delas, que realizaram com muita alegria a tarefa junto com o grupo. Ao perceber que esse material estava facilitando a participação delas na atividade dirigida, pedimos que os alunos estendessem o paraquedas no chão e se sentassem sobre ele. Utilizamos essa estratégia como artifício para manter a atenção dos estudantes com deficiência/autismo no momento da discussão sobre a atividade, ampliando a oportunidade de interação entre eles. Realizamos algumas perguntas para as crianças, como: Foi difícil transportar a bola com o paraquedas? Por quê? Quais atitudes ajudaram o grupo a acertar o alvo? “Foi importante a participação de todos na execução da brincadeira?”

Esclarecemos para os alunos, por meio de diálogos, que, nas brincadeiras cooperativas, todos os participantes são beneficiados e saem vitoriosos. Acredito que, com essas vivências, as crianças puderam compreender que o mais importante não é a competição, mas sim a participação de todos por um propósito coletivo. Nessas brincadeiras, cada participante estabeleceu o seu próprio ritmo, mas todos se identificaram como importantes e necessários dentro do grupo.

Falkenbach, Drexler e Werle (2007) explicam que, apesar de o caminho das aprendizagens ser o mesmo, os recursos utilizados são diferentes e devem ser entendidos e promovidos pelos professores. Essa compreensão ocorre ao se

esclarecer que aquilo que a criança consegue fazer hoje com ajuda do adulto, poderá fazer amanhã por si só. Por essa razão, o professor adota uma postura pedagógica para ajudar o aluno, possibilitando o avanço no seu desenvolvimento.

Também utilizamos, como recurso para favorecer a interação entre as crianças, as brincadeiras cantadas, que proporcionaram condições para uma profunda reflexão sobre as possibilidades corporais, as manifestações sociais e emocionais. Reunimos brincadeiras que abordam cantigas de roda, permitindo que as crianças conhecessem suas movimentações e coreografias, além de terem a oportunidade de realizar de forma coletiva novas criações e experimentações.

Ao propormos essas atividades, tentamos promover a educação do ritmo corporal, criatividade, espontaneidade, afetividade e ludicidade. Percebemos que, quando todos esses princípios eram agregados, espontaneamente, os alunos estabeleciam relações entre eles, evidenciando um vínculo de sociabilização.

As brincadeiras cantadas são maneiras de brincar com o corpo com base na relação entre o movimento corporal e a expressão vocal, sob a forma de músicas, frases, palavras ou sílabas rítmicas, as quais integram a cultura popular ou fazem parte das criações contemporâneas. Elas se fundem com a musicalidade, dança, dramatização, mímica e jogos, podendo ser caracterizadas como formas de expressão do corpo que integram a cultura popular (Lara; Pimentel; Ribeiro, 2005).

Utilizamos sempre como ponto de partida as cantigas que os alunos já conheciam e ampliamos o acervo apresentando outras composições. Vale ressaltar que optamos pela formação das rodas para a realização das brincadeiras cantadas. Essa estratégia evitou a exposição dos alunos mais tímidos, pois todos participaram ao mesmo tempo da brincadeira e se identificaram como parte do grupo.

Uma das vivências contemplou a cantiga infantil “Fui ao mercado”. Essa atividade permitiu que o aluno desenvolvesse a capacidade de percepção, identificando as partes do seu corpo, de forma a reconhecer suas possibilidades e limitações. Primeiramente, formamos um círculo e cantamos a música com as crianças. Pedimos sugestões aos alunos sobre novos movimentos que poderiam ser acrescentados à brincadeira para que pudessemos criar juntos diferentes maneiras de dançar cada estrofe. Dessa forma, as crianças tiveram a oportunidade de descobrir e experimentar variados sons que o corpo consegue produzir sem o uso de qualquer tipo de material, como o estalar dos dedos, bater o pé no chão, bater palmas, criar sons feitos com a boca, entre outras alternativas. A partir dessa dinâmica, os alunos puderam perceber a relação entre movimento e som.

Depois, variamos o ritmo da música, cantando e dançando lenta ou rapidamente. Também exploramos cantar mais baixo, alto ou murmurando. Essa brincadeira estimulou o desenvolvimento tanto da linguagem oral como da corporal, fazendo com que as crianças se expressassem ao cantar, dançar e brincar.

Com grande satisfação, relato que vários alunos com deficiência/autismo participaram dos momentos de experimentação das brincadeiras cantadas, segurando na mão do colega na formação da roda e realizando as coreografias. Em alguns momentos, esses alunos entraram na roda e se posicionaram no centro, demonstrando muita alegria com pulos, gritos e sorrisos, enquanto o restante da turma, de mãos dadas, dançava em volta deles. Essa situação deixa explícito que as cantigas de roda têm caráter inclusivo e oferecem espaço para todos, favorecendo a socialização entre as crianças.

Pude perceber que as formas de participação dos alunos com deficiência/autismo nas aulas foram diversificadas, predominando os momentos de maior participação, sendo possível evidenciar uma série de atitudes nessas crianças que demonstravam satisfação com sorrisos, gritos, conversas com os colegas, entusiasmo e movimentos eufóricos.

Segundo Chiote (2015), é crucial conhecer o aluno, seus interesses, suas peculiaridades, suas potencialidades, seus receios e inseguranças. É primordial interagir e conversar com ele. A observação atenta das crianças permite identificar, nos detalhes de suas manifestações expressivas, na fala e no gesto, a maneira como elas compreendem os atos, o contexto e a fala que lhes é dirigida. A interação e a fala são recursos importantes para a progressão no desenvolvimento delas.

De acordo com Chiote (2015), o professor atua de modo a aprimorar práticas pedagógicas que efetivamente proporcionem a esses alunos a inserção no âmbito educativo, a apropriação de saberes e o estabelecimento de formas de relação construtivas com os pares.

É importante acentuar que os incentivos dos colegas, chamando pelo nome, batendo palmas, fazendo elogios e convidando para brincar também ajudaram para incluir os alunos com deficiência/autismo nas brincadeiras. Tenho a convicção de que essas interações sociais entre os alunos irão repercutir positivamente no desenvolvimento da sua sensibilidade educativa e humana.

Considerações finais

Penso que uma das transformações mais encantadoras que a inclusão permite é a evolução de todos os envolvidos e não somente do sujeito com deficiência/autismo. Acredito que o trabalho pedagógico deve valorizar as diferenças, viabilizar descobertas referentes às potencialidades dos indivíduos, assim como promover a solidariedade entre eles. Para isso é fundamental que a metodologia seja flexível e diversificada, a fim de promover o pleno desenvolvimento de todos os alunos e incentivar o acolhimento à diversidade humana.

Reconheço que o caminho pelo qual percorri me deixou proveitosos aprendizados a partir do que foi desenvolvido ao longo do projeto. Uma experiência que define o contorno de uma identidade docente em construção, que leva em sua subjetividade uma concepção diferenciada e esperançosa em relação à inclusão de alunos com deficiência/autismo na escola, que acredita no potencial humano e em uma sociedade mais justa e igualitária para todos.

Ao longo de minha trajetória de formação, deparei-me com constantes desafios, entretanto essas experiências me possibilitaram viver sempre a passos largos e corajosos, acreditando no valor da inclusão e na perspectiva de que são nossas diferenças que nos tornam tão especiais. Por isso posso dizer que sou uma pessoa privilegiada por ter participado como gestora/professora desse projeto de extensão realizado no Laefa, pois adquiri ricas experiências inclusivas e referências sobre o que é a educação para todos.

O lado humano que se reflete ao participar dessa experiência de formação no Laefa supera toda inexperiência ou insegurança de minha parte, levando-me a refletir sobre a necessidade de constantemente buscar novos conhecimentos, praticar o amor por ensinar, planejar e me colocar disponível para acolher a diversidade/diferença em meu espaço de trabalho.

Referências

ALVES, Rubem. Cada um corre do jeito que pode. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 6 set. 2011. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff0609201102.htm>. Acesso em: 18 mai. 2024.

BETTI, Mauro; ZULIANI, Luís Roberto. Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 73-81, 2002. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1363/1065>. Acesso em: 23 fev. 2025.

CARVALHO, Marília Pinto de. Gênero e trabalho docente: em busca de um referencial teórico. In: BRUSCHINI, Cristina; HOLLANDA, Heloísa Buarque de. **Horizontes plurais: novos estudos de gênero no Brasil**. São Paulo: FCC, 1998. p. 64–89.

CHICON, José Francisco; SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de. **Educação física, adaptação e inclusão**. Vitória, ES: Universidade Federal do Espírito Santo, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2012.

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

CHICON, José Francisco; HUBER, Leilane Lauer; ALBIÁS, Thaís Rodrigues Mardegan; SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de; ESTEVAO, Adriana. Educação física e inclusão: a mediação pedagógica do professor na brinquedoteca. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 279–292, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/56302>. Acesso em: 15 fev. 2024.

CHIOTE, Fernanda de Araújo Binati. A interação entre pares no desenvolvimento do brincar da criança com autismo. In: OLIVEIRA, Ivone Martins (org.). **Autismo e inclusão escolar: percursos, desafios, possibilidades**. Curitiba: CRV, 2015. p. 95–114.

CUNHA, Maria Isabel da. A docência como ação complexa. In: CUNHA, Maria Isabel da Cunha (org.). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília: Capes, CNPq, 2010. p. 19–34.

CUNHA, Nylse Helena Silvia. **Brinquedoteca: um mergulho no brincar**. 4. ed. São Paulo: Aquariana, 2010.

FALKENBACH, Atos Prinz; DREXSLER, Greice; WERLE, Verônica. Didática da educação física e inclusão. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 103–119, jan. 2007. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/59/66>. Acesso em: 20 set 2024.

FREITAS, Amanda Fonseca Soares. Corpo e conhecimento na educação infantil. In: ANDRADE FILHO, Nelson Figueiredo de (org.). **Educação física para a educação infantil: conhecimento e especificidade**. Aracaju: UFS, 2008. p. 143–176.

LARA, Larissa Michele; PIMENTEL, Giuliano Gomes de Assis; RIBEIRO, Deiva Mara Delfini. Brincadeiras cantadas: educação e ludicidade na cultura do corpo. **Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, ano 10, n. 81, p. 1, fev. 2005. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd81/brincad.htm>. Acesso em: 20 mai. 2024.

LOPES, Eliana Rodrigues Boralli. **Autismo: trabalhando com a criança e com a família**. 2. ed. São Paulo: Edicon, 1997.

PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre. **Memórias, memórias: pesquisa e formação docente**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Memoriais de formação: processos de autoria e de (re)construção identitária. In: CONFERÊNCIA DE PESQUISA SÓCIO-CULTURAL, 3., 2000, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: Unicamp, 2000.

PEREIRA, Marli Assunção Gomes. **O reino das borboletas brancas**. São Paulo: Paulinas, 2015.

PINTO, Glaucia Uliana; GÓES, Maria Cecília Rafael de. Deficiência mental, imaginação e mediação social: um estudo sobre o brincar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 12, n. 1, p. 11-28, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/DvH5CGT7Fr3Mn5nhN9dsN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 out. 2024.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. Memorial de Formação: quando memórias narram a história da formação. In: PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura (org.). **Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007. p. 45-60.

RIVIÈRE, Ângel. O autismo e os transtornos globais do desenvolvimento. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús (orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades especiais**. 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 234-253. Disponível em: <https://cinead.org/wp-content/uploads/2021/11/o-autismo-e-os-transtornos-globais-de-desenvolvimento.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2025.

SALLES, Flaviane Lopes Siqueira Salles. **A mediação pedagógica do professor na brincadeira da criança com autismo**. 2018. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) — Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2001.

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

SOUZA, Elizeu Clementino de. Abordagem experiencial: pesquisa educacional, formação e histórias de vida. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Secretaria de Educação a Distância. TV Escola, **Histórias de vida e formação de professores**. Programa Salto para o Futuro, Boletim 1, mar. 2007.

SOUZA, Linete Oliveira de; BERNARDINO, Andreza Dalla. A contação de histórias como estratégia pedagógica na educação infantil e ensino fundamental. **Revista Educere et Educare**, Cascavel, v. 6, n. 12, p. 235-249, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/4643/4891>. Acesso em: 15 ago. 2024.

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

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

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

7. Narrativas de formação e inclusão: atividades circenses como conteúdo de ensino na mediação das crianças com e sem autismo na sala de ginástica

Richard Bruno Mesquita Silva¹

José Francisco Chicon²

DOI: 10.52695/978-65-5456-135-8.7

Considerações iniciais

Este memorial tem por objetivo narrar e analisar minha³ experiência de formação ao exercer a prática docente no atendimento socioeducacional de crianças com e sem autismo, no desenvolvimento do conteúdo Atividades circenses, realizado na sala de ginástica olímpica. Além disso, relato experiências em minha trajetória de vida relacionadas com processos de inclusão/exclusão no ambiente escolar e sobre meus encontros com os espetáculos circenses.

1 Graduando em Educação Física e pesquisador do Laboratório de Educação Física Adaptada do Centro de Educação Física e Desportos (Ufes).

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

3 A experiência narrada neste memorial refere-se especificamente ao processo de formação inicial do autor Richard B. M. Silva, mas foi escrita a quatro mãos, utilizando ora a primeira pessoa do singular, ora a do plural.

O percurso formativo é uma jornada marcada por descobertas, desafios e aprendizados que transcendem os limites da sala de aula e se estendem para o cenário da prática educativa. No âmbito dessa formação, o meu caminho se guiou na direção de realizar uma experiência singular de ensino em uma turma inclusiva.

Cada encontro com as crianças no ambiente de aprendizagem mostrava a riqueza da experiência lúdica ali presente, as diferentes manifestações de linguagem, as interações entre os colegas e com os objetos, o desafio da docência e o movimento de inclusão, que representaram para mim pequenos passos para o meu aprender a ser professor. Nesse processo, compreendi que a inclusão requer um olhar para a singularidade de cada criança, o respeito às diferenças e a busca pela equidade de oportunidades.

Nessa direção, concordamos com Sánchez (2005), quando afirma:

A educação inclusiva é antes de tudo uma questão de direitos humanos, já que defende que não se pode segregar a nenhuma pessoa como consequência de sua deficiência, de sua dificuldade de aprendizagem, do seu gênero ou mesmo se esta pertencer a uma minoria étnica (seria algo que iria contra os direitos humanos). Em segundo lugar, é uma atitude, representa um sistema de valores e de crenças, não uma ação simplesmente, mas sim um conjunto de ações. Uma vez adotada esta perspectiva por uma escola ou por um sistema de ensino, deverá condicionar as decisões e ações de todos aqueles que a tenham adotado, posto que **incluir** significa ser parte de algo, formar parte do todo, enquanto que **excluir** significa manter fora, apartar, expulsar (Sánchez, 2005, p. 12, grifo da autora).

Como bem explica Thomson (1997) em suas reflexões, recordar a própria vida é fundamental para nosso sentimento de identidade. Continuar lidando com essa lembrança pode fortalecer ou recapturar a autoconfiança. Assim, para alcançar os objetivos estabelecidos, norteamos o estudo para a construção de um memorial de formação.

Conforme pesquisas de Severino (2001), o memorial é

[...] uma autobiografia configurando-se como uma narrativa simultaneamente histórica e reflexiva. Deve então ser composto sob a forma de um relato histórico,

analítico e crítico, que dê conta dos fatos e acontecimentos que constituíram a trajetória acadêmico-profissional de seu autor, de tal modo que possa ter uma informação completa e precisa do itinerário percorrido (Severino, 2001, p. 175).

O memorial se assemelha a um diário. Nele é possível descrever o caminho percorrido, o processo de aquisição de novas práticas e conhecimentos, as vivências, os medos, dificuldades e aprendizados que me cercaram desde a infância até os dias atuais de formação profissional no curso de graduação (Maia, 2022).

Segundo Pimenta e Lima (2004, p. 129), o memorial corresponde a “um espaço de reflexão de suas práticas, a partir das teorias de formação contínua, de resignificação de seus saberes docentes e de produção de conhecimentos”. Cada página é um convite para a reflexão não apenas sobre minha jornada, mas também sobre a importância e os desafios do ensino inclusivo em nossa sociedade.

A escolha de atividades circenses como conteúdo de ensino não foi casual. Para Duprat (2007), o trabalho com as diferentes modalidades circenses proporcionará a melhora dos alunos no que diz respeito às habilidades coordenativas, conhecimento e controle corporal, mas, sobretudo, à sua capacidade comunicativa e expressiva.

Este memorial busca não apenas narrar as experiências vivenciadas ao atuar na condição de docente no projeto de extensão “Brinquedoteca: aprender brincando”, realizado no Laboratório de Educação Física Adaptada do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (Laefa/Cefd/Ufes), mas, também, expor os desafios enfrentados, as adaptações realizadas e os resultados alcançados, proporcionando uma visão abrangente das nuances dessa experiência, visando a aprimorar as práticas pedagógicas e contribuir para a construção de um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e enriquecedor para os alunos envolvidos.

Na sequência, senti necessidade de rememorar e narrar aspectos marcantes em minha vida relacionados com acontecimentos relativos aos movimentos de inclusão/exclusão no processo de escolarização e também recordar os espetáculos circenses dos quais participei.

Minhas memórias de vida: o processo de escolarização na perspectiva da inclusão e a magia do circo

As lembranças da minha infância são como páginas douradas de um livro, repletas de histórias coloridas e risadas que ecoam até os dias de hoje. Morei toda a minha infância na mesma casa, situada em Eldorado, Serra/ES, e uma parte essencial dessas memórias é o tempo precioso que passei brincando na rua com meus amigos. Toda a minha infância perpassou no brincar livre. Meus pais sempre fizeram questão que eu e meu irmão brincássemos muito entre a gente e com as demais crianças que moravam na mesma rua.

Minha infância sempre foi repleta de experiências lúdicas, envolvendo brincadeiras variadas, como piques, bolinhas de gude, carrinho de rolimã, patins, bicicleta, queimada, dentre outras. Era por meio dessas brincadeiras que aprendia a interagir com os colegas e com os objetos, aprimorava minhas habilidades básicas, como andar, correr, saltar, lançar, chutar, rolar etc. e me apropriava de valores importantes, como respeito, amizade, colaboração, inclusão etc., que contribuíram para eu me tornar o adulto que sou hoje.

Segundo Santos (2004),

Brincar é meio de expressão, é forma de integrar-se ao ambiente que o cerca. Através das atividades lúdicas a criança assimila valores, adquire comportamentos, desenvolve diversas áreas de conhecimento, exercita-se fisicamente e aprimora habilidades motoras. No convívio com outras crianças aprende a dar e receber ordens, a esperar sua vez de brincar, a emprestar e tomar como empréstimo o seu brinquedo, a compartilhar momentos bons e ruins, a fazer amigos, a ter tolerância e respeito, enfim, a criança desenvolve a sociabilidade (Santos, 2004, p. 24).

Recordar minha jornada de vida é resgatar lembranças que perpassam a minha escolarização, período que moldou não apenas meu conhecimento, mas também minha percepção de inclusão e diversidade. Foi no processo de escolarização que aprendi, além de lições acadêmicas, a importância da aceitação e da inclusão.

Refletir sobre minhas memórias escolares na Escola Municipal de Ensino Fundamental (Emef) Ministro Petrônio Portella, localizada em Mata da Serra/Serra, fez-me

recordar do meu primeiro dia na escola, o banho gelado que tomei para acordar, a neblina fria e a calorosa recepção da professora Lindaura⁴ para os novos alunos.

Durante o ensino fundamental, tive um ambiente escolar que buscava acolher a diversidade. A inclusão não era apenas uma palavra, mas sim uma prática vivenciada diariamente por minha professora. Segundo Magalhães (2002), a escola inclusiva, com currículo e metodologia flexíveis, requer a consideração das diferenças individuais dos seus alunos no que se refere ao ritmo de aprendizagem, ao interesse, à origem social, às habilidades e à motivação dos estudantes para realizarem diferentes propostas.

Nessa escola, a professora adaptava seus métodos de ensino para atender às necessidades educacionais dos alunos, respeitando as diferenças individuais. Nesse contexto, destaco Gabriel e Roberto, crianças que hoje percebo que tinham características de autismo e hiperatividade, respectivamente. Esses dois alunos mostravam dificuldades no seu aprendizado, pois não conseguiam manter a concentração na matéria. A docente dedicava uma atenção especial a eles, deslocando-se até suas carteiras após ter explicado a matéria para toda a turma, perguntando se entenderam e auxiliando-os em suas dificuldades. Além disso, indicava alguns alunos da turma que tinham mais empatia com eles para sentar junto e ajudá-los, quando se fizesse necessário. Esse modo peculiar de abordar os alunos não só promovia a igualdade de oportunidades na sala de aula, mas também estimulava um senso de comunidade em que todos eram valorizados.

Nas aulas de Educação Física, porém, essa abordagem inclusiva não se repetia. O professor tratava a turma com distinção, privilegiando a participação dos alunos mais ágeis na quadra e nas atividades esportivas, em detrimento daqueles menos habilidosos que ficavam à margem da aula, realizando tarefas espontâneas, como jogar queimada e pular corda. No caso de Gabriel e Roberto, eles ficavam brincando de jogos de tabuleiro.

Refletindo sobre esse contexto, reconheço que, de forma diferente das aulas realizadas pela professora Lindaura, que apresentava um viés de inclusão e acolhimento à diversidade dos alunos no ambiente de aprendizagem da Educação Física, ao contrário, as aulas eram excludentes, privando grande parte dos discentes, com e sem deficiência, do direito às práticas corporais de movimento. Atitude que não

4 Os nomes das pessoas citadas neste memorial de formação são fictícios.

compartilhamos; pelo contrário, entendemos que o ambiente escolar é um espaço democrático e que os profissionais que ali exercem seu papel social devem garantir o acesso, a permanência e o aprendizado de todos os discentes.

Nesse sentido, valorizamos a educação inclusiva, pois, como afirma Blanco (2003, p. 16), “[...] significa pensar uma escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem”.

Ainda rememorando minha trajetória escolar, não poderia deixar de mencionar um episódio que marcou a minha vida. Estava no quarto ano do ensino fundamental e saímos para uma atividade extraescolar para assistir a um espetáculo circense. Lembro-me perfeitamente da magia do circo com o palhaço alegrando a plateia, a acrobata levando todos à loucura ao manipular com destreza o tecido, o malabarista que encantava a todos com sua habilidade manual, o casal de trapezistas que se jogavam no ar como seres voadores, o mágico e suas ilusões como se fosse um herói dos filmes da Marvel, os destemidos motoqueiros do globo da morte e os dançarinos que eram uma banda cover da Broz. Todos contribuíam com seus talentos únicos para criar uma experiência inesquecível. Essa celebração da diversidade e o respeito pela individualidade tornaram-se um espelho para mim, refletindo a importância de reconhecer e valorizar as diferenças, entendendo-as como potencialidades, visto que o espetáculo circense se forma por talentos peculiares a cada indivíduo e que, muitas vezes, são ignorados pelo olhar regulador da sociedade.

Nesse sentido, gostaria de compartilhar minha experiência com o filme “O rei do show”⁵ (*The greatest showman*). Esse é um filme musical americano lançado em 2017, dirigido por Michael Gracey. O filme é uma representação fictícia e bastante romantizada da vida de Barnum, um empresário e *showman* americano que fundou o circo Barnum & Bailey, no século XIX. Barnum era um homem ambicioso e visionário que decidiu criar um espetáculo único e diversificado, conhecido como “O rei do show”. Ele reuniu uma trupe de artistas considerados “diferentes” pela sociedade da época, incluindo pessoas com habilidades únicas, características físicas distintas e talentos especiais. Barnum enfrentou desafios e críticas

5 O rei do show. Direção de Michael Gracey. Produção: Laurence Mark Peter Chernin Jenno Topping. Estados Unidos: 20th century studios, 2017. Disney+ (105min).

da sociedade conservadora, mas também alcançou sucesso e reconhecimento. A mensagem central de “O rei do show” é a celebração da diversidade e a aceitação das diferenças individuais. O filme transmite a ideia de que todos, independentemente de suas peculiaridades, merecem respeito e reconhecimento.

Assim, a escola e o circo se entrelaçaram em minha formação, proporcionando lições valiosas sobre inclusão. Aprendi que a inclusão vai além de simplesmente estar presente; trata-se de acolher, celebrar e utilizar as diversas habilidades e perspectivas para enriquecer a experiência coletiva e desenvolver a crença no potencial humano.

O circo como conteúdo de ensino nas aulas de Educação Física

O circo, ao longo dos séculos, com sua rica história e variedade de habilidades físicas, é um recurso enriquecedor explorado nas aulas de Educação Física. O circo se oferece aos professores como uma ferramenta educacional multifacetada para o desenvolvimento integral dos alunos.

Para ressaltar o circo como importante conteúdo da cultura corporal, percorri um pouco de sua dinâmica histórico-cultural. Para Ayala (2008, p. 22), “[...] o circo representa uma parte importante da cultura humana, construída ao longo de séculos desde que o homem começou a registrar suas descobertas, suas ideias e seus feitos”.

O circo é mais do que apenas um espetáculo, com suas raízes em tradições antigas de entretenimento e habilidades acrobáticas. De acordo com Bortoleto e Machado (2003), o circo tem suas raízes na China, lugar que, há cerca de 5.000 anos, pinturas revelaram acrobatas, contorcionistas e equilibristas naquele país. Outras aparições na História nos mostram a presença do circo no Egito, na Índia, na Grécia, em Roma e, logo depois, por toda a Europa, onde famílias viajavam com o circo espalhando sua arte.

Tal como é hoje, o primeiro circo foi inaugurado em Londres, por volta de 1770, por Philip Astley, o precursor do circo moderno, também conhecido por circo clássico ou tradicional. Foi quando o circo começou a ter as características do que temos na atualidade. As apresentações passaram a acontecer em um picadeiro central cercado de arquibancadas e ao som de tambores, tendo palhaços, equilibristas e malabaristas fazendo seu *show*, como destacam Bortoleto e Machado (2003).

Ainda segundo os autores, o circo tradicional passou por transformações quando, em 1930–1940, os membros das famílias dos circos começaram a se estabelecer em centros urbanos, procurando outros estilos de vida. Surge nessa década uma demanda de artistas circenses, dando origem às escolas de circo. O conhecimento, que antes era um patrimônio familiar, passa a ser disseminado para além do seio familiar. Surge, então, um novo modelo de circo, o circo contemporâneo, também chamado de circo do homem, no qual o ser humano se torna a figura central do espetáculo. Assim, ele passa a ter que se desafiar e a se superar em busca de desenvolver melhores apresentações para seu público.

As atividades circenses oferecem uma gama de desafios físicos que contribuem para o desenvolvimento das habilidades motoras dos alunos. Requer um alto nível de concentração, planejamento e raciocínio que estimula o desenvolvimento cognitivo e a criatividade dos alunos, além de ser uma atividade que envolve um trabalho em equipe e cooperação, promovendo o desenvolvimento social e emocional (Bortoleto, 2008).

Nessa direção, as atividades circenses contribuem para fazer com que os alunos sejam capazes de combinar habilidades motoras nas suas diversas possibilidades (variações); conhecer a história e a realidade do mundo do circo; construir valores e atitudes em meio às experiências possibilitadas; experimentar diferentes formas de linguagem corporal e social; explorar a capacidade mimética de representação, encenação e criação; possibilitar aos alunos se reconhecerem e se relacionarem de forma crítica com o circo; entender os códigos, signos, sentidos e significados do universo do circo; enfim, acreditamos que sejam possibilidades de apropriação significativas dessa parcela da cultura corporal para o aprendizado e desenvolvimento dos discentes (Bortoleto, 2008).

Além disso, sobre os materiais possíveis de se utilizar para introduzir as atividades circenses nas aulas de Educação Física, citam-se os de fácil acesso. Ontañón, Duprat e Bortoleto (2012) assinalam diversas formas de confeccionar os objetos circenses a partir de materiais alternativos. Indicam também a possibilidade de se adaptar os equipamentos já disponíveis, como bambolês, cordas, bancos, bolas, colchões e outros, adequando a utilidade para o desenvolvimento desse conteúdo. É importante salientar que há modalidades circenses que não necessitam de materiais para o seu desenvolvimento, uma vez que apenas o corpo expressivo supre a vivência circense, por exemplo, acrobacias, danças e contorcionismos.

A integração do circo no currículo de Educação Física pode ser realizada por meio de uma variedade de abordagens pedagógicas e metodológicas. Xavier e Moura (2020), em seu estudo, analisaram publicações entre os anos de 2012 e 2018, encontrando trabalhos seguindo diferentes vertentes, em que as propostas pedagógicas se davam a partir da concepção crítico-emancipatória, cultura corporal e manifestação do lazer. Porém, independentemente da concepção utilizada pelo professor, os aspectos lúdicos e de lazer eram enaltecidos e os trabalhos convergiam para a necessidade da legitimação do conteúdo no currículo de Educação Física.

Minha experiência de formação ao atuar com as crianças com e sem autismo no desenvolvimento do conteúdo atividades circenses

O Laboratório de Educação Física Adaptada (Laefa), em seu programa de extensão denominado “Práticas corporais de atenção e cuidado em saúde para pessoas com deficiência e seus familiares”, abriga três projetos de extensão: a) Prática pedagógica de Educação Física adaptada para pessoas com deficiência; b) Brinquedoteca: aprender brincando; c) Cuidadores que dançam.

Iniciado em março de 2009, o projeto de extensão “Brinquedoteca: aprender brincando”, que nos interessa neste estudo, vem se configurando como um espaço significativo de intervenção pedagógica, formação profissional e de pesquisa no atendimento educacional de crianças com e sem autismo em processo de inclusão.

Nesse projeto, eram desenvolvidas duas propostas pedagógicas de ensino: brincando e aprendendo na brinquedoteca e brincando e aprendendo com a ginástica. Nesse contexto, vamos nos voltar para estudar e compreender os arranjos didáticos para a inclusão de alunos com autismo na atividade “brincando e aprendendo com a ginástica”.

A experiência aqui relatada se concretizou no período de setembro a novembro de 2023, totalizando doze aulas. Participaram do estudo quinze crianças de ambos os sexos, com idades entre cinco e seis anos; dez de desenvolvimento típico do Colégio de Aplicação Criarte Ufes; e cinco com autismo.⁶ As crianças com autismo receberam nomes fictícios de André, Entony, Henry, Jorge e Matias.

6 Desordem comportamental de causas múltiplas, caracterizada por déficit na comunicação e na interação social e restrição de interesses (Rivière, 2007).

Para melhor compreensão dos participantes do estudo, apresentamos suas principais características:

André (6 anos) — comunicação verbal, extrovertido, dinâmico, sociável, com iniciativa de brincar, participava de brincadeiras de faz de conta e das atividades coletivas com nenhum suporte do brinquedista;⁷

Entony (6 anos) — comunicação verbal, extrovertido, dinâmico, sociável, com iniciativa de brincar, participava de brincadeiras de faz de conta e das atividades coletivas com nenhum suporte do brinquedista;

Henry (5 anos) — comunicação não verbal, introspectivo, com pouca iniciativa de brincar, desviava a atenção das atividades com facilidade, participava de brincadeiras de faz de conta e das atividades coletivas com suporte substancial do brinquedista para essa finalidade;

Jorge (6 anos) — comunicação não verbal, introspectivo, com pouca iniciativa de brincar, desviava a atenção das atividades com facilidade, interesses restritos, manifestava preferência em brincar sozinho, resistindo em participar de brincadeiras coletivas, necessitando de suporte substancial do brinquedista para essa finalidade;

Matias (5 anos) — comunicação verbal, extrovertido, dinâmico, sociável, com iniciativa de brincar, participava de brincadeiras de faz de conta e das atividades coletivas com nenhum suporte do brinquedista.

Os alunos do grupo cinco anos da Criarte eram formados por dez crianças, de ambos os sexos, caracterizadas por apresentar linguagem articulada, capacidade de realizar brincadeiras de faz de conta, com iniciativa de brincar e eram sociáveis. Um grupo que respondia bem às orientações do professor brinquedista⁸ gestor da aula, mas que, em alguns momentos nas atividades, apresentava conflitos de interesse (por exemplo: em relação a um brinquedo ou na forma de realizar determinada tarefa), exigindo mediação mais específica dos educadores,

7 O brinquedista tem como principal função incentivar a brincadeira infantil, procurando enriquecê-la, brincando junto, em parceria com a criança. Segundo Cunha (2010), é aquele que estimula a brincadeira infantil.

8 Neste estudo serão tratados como professores brinquedistas por desempenhar o papel de docentes na realização das atividades dirigidas nas aulas.

que também foram orientados em relação ao comportamento das crianças com autismo presentes na turma.

As aulas foram realizadas na sala de ginástica olímpica do Cefd/Ufes, com um encontro semanal, todas às segundas-feiras, das 15 às 16 horas (Grupo 5 anos). Logo após as aulas, das 16 às 17h30min, a equipe de trabalho (um professor coordenador, uma professora gestora do projeto, uma professora voluntária externa, dois acadêmicos bolsistas e nove estagiários matriculados na disciplina Oficina de Docência em Práticas Corporais Inclusivas e Atividade Interativa de Formação: Experiência de Ensino em Temáticas transversais) se reunia para avaliação, planejamento e grupo de estudo (versando sobre conteúdos referentes ao eixo jogo, mediação pedagógica e inclusão).

As crianças eram atendidas por dois professores brinquedistas e nove brinquedistas (sete do curso de Educação Física e dois do Curso de Terapia Ocupacional), que se dividiam no acompanhamento individualizado das crianças com autismo e na organização da aula.

Participar como docente na organização e planejamento do conteúdo atividades circenses, na mediação desse conteúdo junto com crianças com e sem autismo no mesmo espaço-tempo de interação e na avaliação das atividades realizadas com a equipe de trabalho de forma colaborativa foi muito significativo em meu processo formativo. Dessa forma, para deixar mais evidentes os aspectos que marcaram minha formação nesses três âmbitos do processo de ensino e de aprendizagem, irei melhor delinear-los na sequência.

A organização e planejamento da proposta de ensino

As crianças brincam de diferentes formas que correspondem à sua faixa etária e ao seu desenvolvimento cognitivo, socioemocional e psicomotor. Elas brincam sozinhas, de faz de conta, com outras crianças ou com adultos, em grupo, correndo, saltando, jogando bola, experimentando e desenvolvendo habilidades, inventando, aprendendo, jogando e competindo. Todas as formas de brincar são importantes e necessárias para que a criança tenha novas experiências e adquira conhecimentos em diferentes dimensões da vida, inclusive em um espaço propício à movimentação do corpo para realização de atividades, como em uma sala de brinquedoteca, sala de ginástica olímpica e outros ambientes de aprendizagem (Chicon; Oliveira, 2021a, 2021b; Chicon; Sá; Muraca, 2023; Chicon; Sá; Silva, 2025).

Para o propósito pedagógico junto às crianças com e sem autismo, elegemos o conteúdo atividades circenses (acrobacia, equilíbrio, mágica, palhaçaria, malabarismo, contorcionismo, saltos, exposições artísticas e culturais etc.), tendo em vista o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem. A escolha desse conteúdo entre outros para o desenvolvimento das aulas, além de sua importância sociocultural, tem a ver com a forma como a magia do espetáculo circense encanta a todos que o assistem, especialmente, as crianças.

Como salienta Duarte (2015), o circo, com sua riqueza de práticas, permite explorar diferentes dimensões do desenvolvimento humano, proporcionando uma aprendizagem lúdica e significativa. Dessa forma, as atividades circenses se consolidam como um importante conteúdo pedagógico, favorecendo não apenas o desenvolvimento motor e cognitivo dos alunos, mas também sua socialização e expressão criativa. A ludicidade presente nessas práticas permite que as crianças interajam com seu ambiente e com seus colegas, o que reforça o papel do brincar no desenvolvimento infantil.

Pensando no desenvolvimento infantil por meio das vias de ação da criança e, dentre elas, o brincar, acreditamos que a interação com o ambiente social no qual está inserida é fundamental. Para Vigotski (2007), o homem constitui-se como ser que vive em sociedade e necessita do outro para desenvolver-se. Portanto, lançando mão das brincadeiras e do conteúdo atividades circenses, proporcionamos às crianças diversas situações lúdicas em seu se-movimentar⁹ (Kunz, 2004), alargando suas possibilidades psicossociais e motoras de sentir, pensar e agir no mundo.

Com a definição do conteúdo atividades circenses com a equipe de trabalho, partimos para sua sistematização e distribuição em um cronograma de atividades a serem desenvolvidas com as crianças com e sem autismo na sala de ginástica olímpica. A organização desse cronograma instigou toda a equipe a ponderar e refletir sobre a escolha dos personagens e movimentos que seriam mais interessantes para as crianças. Por exemplo: a escolha do palhaço e suas palhaçarias foi imediatamente indicada e aceita por todos, inclusive pelos pequenos, em consulta prévia. Depois o malabarista, a bailarina e o equilibrista.

9 Movimento com sentido e significado para a criança.

Cronograma – 2023/2

Atividade: brincando e aprendendo com a ginástica

Conteúdo: atividades circenses

AULA	DATA PREVISTA	PROPOSTA DE AULA
1	4-9-2023	Apresentação da temática circense, dos combinados do uso dos espaços e caracterização do Palhaço Pirueta
2	11-9-2023	De qual personagem mais gostam? Presente do Pirueta (imagem para colorir) por tê-lo colocado na brincadeira mesmo com o pé machucado
3	18-9-2023	O brinquedo favorito do Pirueta: o boliche com os pinos customizados com as imagens coloridas das crianças (aula para desenvolver movimento de arremessar)
4	25-9-2023	Brincadeira da bola na boca do palhaço (aula para desenvolver o movimento de arremessar)
5	2-10-2023	Visita ao Centro de Educação Ambiental da ArcelorMittal
6	9-10-2023	Introdução da personagem Gororoba – a malabarista. Aula com guerra de balão d'água (aula para desenvolver o movimento de manipular objetos)
7	16-10-2023	Equilibrar um objeto na palma da mão e se deslocar. Brincar com o tecido mágico da malabarista (aula para desenvolver o movimento de manipular objetos)
8	23-10-2023	Introdução da personagem Catavento – a bailarina. Brincar com o <i>swing poi</i> (aula para desenvolver o movimento de manipular objetos)
9	30-10-2023	Palhaçaria
10	6-11-2023	Encontro de Gororoba e de Catavento. Enfeitar os arcos e brincar com eles (aula para desenvolver o movimento de manipular objetos)
11	13-11-2023	Introdução dos equilibristas Tico e Teco. Equilibrar sobre diferentes superfícies: corda, banco sueco e trave de equilíbrio (aula para desenvolver o movimento de equilíbrio)
12	20-11-2023	Festa: O circo do Palhaço Pirueta (com todos os personagens)

A organização desse cronograma foi muito importante para o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem, pois situa os tempos e espaços da distribuição dos conteúdos em relação ao número de aulas a serem

ministradas no trimestre letivo, para que esses conhecimentos sejam apreendidos pelas crianças de forma gradativa e em continuidade, partindo do simples para o complexo, do fácil para o difícil.

De acordo com Luckesi (1992, p. 121), o planejamento “[...] é um conjunto de ações que são preparadas projetando um determinado objetivo”. Todo planejamento exigia de nós um aprofundamento e atenção às singularidades dos alunos com e sem autismo. Como afirma Freire (1996, p. 23), “não há docência sem discência”. Assim, tendo como horizonte essa premissa, sabemos do nosso compromisso e responsabilidade em cuidar para que as crianças tenham boas aulas, no sentido de desejarem retornar ao ambiente de aprendizagem. Com certeza, nesse processo de planejamento de ensino, vou me tornando professor.

Com os conteúdos organizados e distribuídos no espaço e tempo do cronograma, partimos para a elaboração dos planos de aula. Conforme Soares *et al.* (1992, p. 87), a aula é “[...] um espaço intencionalmente organizado para possibilitar a direção da apreensão, pelo aluno, do conhecimento específico da Educação Física e dos diversos aspectos das suas práticas na realidade social”.

Assim, na sala de ginástica olímpica ou em outros ambientes de aprendizagem, os procedimentos de ensino iniciavam e terminavam com os ritos de entrada e saída (10min) para garantir o diálogo com as crianças, refletindo sobre os fatos e acontecimentos da aula. Em seguida, na atividade dirigida (20min), os alunos eram convidados pelos gestores da aula a experimentar diferentes manifestações circenses, como a palhaçaria (a arte do palhaço), malabarismo, saltos, equilíbrio, entre outras, utilizando como estratégia de ensino a ginástica histórica (conta-se uma história e as crianças a reproduzem ao se movimentar) que consistia em elaborar um enredo referente aos personagens das artes circenses.

A contação de história era iniciada levando os alunos ao imaginário, por exemplo: atravessar um rio enquanto se equilibravam na trave de equilíbrio para chegar à casa do Palhaço Pirueta, onde iriam brincar de saltar imitando animais, como o canguru, o sapo (saltos na cama elástica) e, assim, sucessivamente, explorando a vivência desses conteúdos de forma lúdica e dando sentido/significado às suas ações (Chicon *et al.*, 2023).

Na sequência, no momento festivo (10min), as crianças, acompanhadas pelos adultos, exploravam por interesse e de forma espontânea os diversos aparelhos/objetos do ambiente de aprendizagem. Para cada aula, organizamos uma história

diferente ou incrementamos a história já realizada. Os brinquedistas nesses espaços eram orientados quanto à segurança das crianças.

De acordo com Chicon *et al.* (2016), o adulto pode ser um personagem determinante para promover a interação social entre as crianças, mobilizando seu interesse a partir da brincadeira, como no exemplo a seguir:

[...] quando uma criança está brincando sozinha com um carrinho, em um movimento de ir e vir, o professor/brinquedista pode dar novas opções para a brincadeira, como convidar a criança para uma corrida, sugerir a construção de uma estrada no piso, incluindo obstáculos, como pontes, túneis, subidas e descidas. Pode indicar a necessidade da organização de um posto de gasolina, oficina mecânica, lavagem de carro e convidar os colegas para participarem ocupando o papel social de frentista, mecânico e lavador, enriquecendo a brincadeira com as parcerias, ampliando os diálogos, a criação, as possibilidades relacionais, socioafetivas e psicomotoras. Da mesma forma, o professor/brinquedista, ao perceber o interesse de uma criança com autismo por um instrumento musical, pode convidar outros colegas a participar dessa atividade, estimulando a aproximação física entre eles, potencializando a relação, o sentimento de pertencimento ao grupo, enriquecendo a brincadeira e o processo ensino-aprendizagem (Chicon *et al.*, 2016, p. 283-284).

Considero fundamental destacar que, ao elaborar e organizar o plano de aula, tinha como objetivo imprimir nossas intencionalidades pedagógicas para o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem com as crianças. Assim, considero oportuno salientar que o planejamento possibilitou pensar em agrupamentos e parcerias entre as crianças; organizar o espaço e os materiais necessários para cada atividade; administrar o tempo de permanência em cada atividade; tomar decisões refletidas e fundamentadas; e organizar estratégias de ensino, facilitando a gestão da aula.

Como afirma Freire (1996), ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Essa perspectiva reforça o papel do planejamento pedagógico como um processo dinâmico, que busca promover a autonomia e a participação ativa dos alunos no aprendizado.

A elaboração de um plano de aula é crucial não apenas para a criação de um ambiente de aprendizagem eficaz e inclusivo, mas também para o crescimento e a competência do professor como educador. Quando entrei no Curso de Educação Física, o planejamento de ensino não parecia tão importante, mas, hoje, ao desenvolver o processo de mediação com as crianças com e sem autismo, percebo sua relevância, entendendo que, sem ele, a prática docente seria empobrecida, sem um acompanhamento intencional e bem delineado dos processos de aprendizado da criança.

De acordo com Saviani (2002), o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é gerada histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Essa ação humanizadora só se faz presente no ambiente educativo com proposta pedagógica intencionalmente planejada, executada e avaliada, com acompanhamento contínuo do progresso discente no ato de aprender.

No caso das crianças com autismo que, em seu estágio de desenvolvimento, resistiam a participar das atividades coletivas, elas eram orientadas pelos brinquedistas que as acompanhavam na realização de atividades de seu interesse, tendo como suporte um plano de ensino individualizado (PEI),¹⁰ em uma ação pedagógica que caminhava sempre do individual para o coletivo e do coletivo para o individual. Na prática, os alunos do Colégio de Aplicação Criarte foram acompanhados por quatro estagiários que se revezavam na coordenação das aulas e os alunos com autismo eram acompanhados individualmente por um dos estagiários, em ações paralelas ao grupo coletivo quando se fazia necessário, devido aos seus interesses ou peculiaridades referentes às características da sua condição singular de ser.

Essa organização do ambiente de aprendizagem favorecia a interação dos estudantes entre si, a gestão da aula pelo professor e o atendimento das crianças com autismo a partir de seus interesses, constituindo um espaço lúdico de alegria, divertimento e enriquecimento social e cultural, no qual eu me realizava no exercício da docência.

10 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”.

Dessa forma, para os propósitos deste estudo, destacamos em seguida o relato de uma situação de aula marcante do processo de ensino e de aprendizagem, que revela nossa experiência docente na mediação das atividades desenvolvidas com as crianças e que, por razão de delimitação, ilustra os procedimentos de ensino adotados na realização das outras aulas.

A mediação pedagógica¹¹ com as crianças com e sem autismo

Para iniciar a narrativa sobre a mediação pedagógica com as crianças com e sem autismo, destacamos uma das aulas do semestre que consideramos importante para expor e analisar a prática docente no atendimento socioeducacional dessas crianças, no desenvolvimento do conteúdo atividades circenses, realizado na sala de ginástica olímpica. A escrita sobre o que fazemos ao atuar como docentes é uma estratégia para nos tornarmos profissionais mais conscientes e comprometidos com a formação humana dos discentes.

Segundo Zabalza (2004, p. 10),

[...] escrever sobre o que estamos fazendo como profissional (em aula ou em outros contextos) é um procedimento excelente para nos conscientizarmos de nossos padrões de trabalho. É uma forma de 'distanciamento' reflexivo que nos permite ver em perspectiva nosso modo particular de atuar. É, além disso, uma forma de aprender.

O relato que destacamos foi a aula realizada no dia 4-9-2023. Foi a primeira aula na sala de ginástica olímpica do Cefd/Ufes, que é um local equipado com um tablado acarpetado de 40m², aparelhos diversos, como traves de equilíbrio, duas camas elásticas de 5m², *tumble track* (cama elástica de 50 metros de comprimento por 2 metros de largura), colchões e colchonetes de diferentes tamanhos, entre outros materiais que são próprios para a execução de movimentos gímnicos, como caminhar, correr, saltar, pular, equilibrar e rolar.

A proposta da aula tinha como objetivos apresentar o enredo norteador do semestre denominado "O circo do Palhaço Pirueta", bem como o personagem,

11 De acordo com Rocha (2005, p. 42), "a mediação pedagógica tem uma orientação deliberada e explícita [do educador] no sentido da aquisição de conhecimento sistematizado pela criança e de transformação de seus processos psicológicos".

interpretado pelo professor brinquedista Ricardo — o Palhaço Pirueta; estabelecer combinados, regras de convivência e de preservação do espaço e conhecer a sala de ginástica olímpica, bem como seus aparelhos.

Nesse dia 4-9-2023, compareceram à aula oito crianças da Criarte. Cinco delas com autismo (André, Entony, Henry, Jorge e Matias). Ao chegarem à sala, retiraram seus calçados e guardaram na prateleira indicada pelos professores e brinquedistas. Em seguida, foram orientadas a sentar em círculo no centro do tablado, para que a professora brinquedista Helen iniciasse a aula. Ela conversou com os pequenos sobre os combinados do espaço, chamando a atenção para a existência de locais na sala que oferecem perigo, equipamentos que necessitam de acompanhantes, respeito aos colegas, silêncio quando o colega ou o professor estiver falando e também realizou a apresentação dos brinquedistas e alunos participantes. Por último, fez o combinado para agrupar a turma toda vez que fosse realizar nova orientação, indicando a palavra “RE-UNIÃO” como elemento mediador. Assim, quando ela invocasse essa palavra, os alunos deveriam se reunir em silêncio à sua volta para receber nova informação sobre a atividade.

Os combinados eram aspectos importantes da aula para gerar uma sintonia na comunicação entre o docente e os discentes, contribuindo para o bom andamento das atividades e para o melhor controle sobre o comportamento das crianças e o espaço e tempo da aula (Chicon, 2013).

Expostos os combinados para as crianças, a professora passou a apresentar o tema norteador do semestre, narrando a história do “Palhaço Pirueta”, que estava ao seu lado no círculo. Ela começou explorando a experiência dos pequenos com o circo e seus personagens com o seguinte diálogo:

Professora — Vocês já foram ao circo?

Criança — Sim. Lá é muito legal, tem uns animais e palhaço.

Professora — Além dos animais e do palhaço, quais outros personagens vocês viram no circo?

Crianças — O homem que anda na corda; O homem e a mulher que voam no balanço. Entony falou: O que fica pulando.

Professora — Isso mesmo. Então temos no circo os animais, o palhaço, o equilibrista, o trapezista, o saltimbanco e outros, como o malabarista, que

joga bolinhas de uma mão para a outra; o acrobata, que faz cambalhotas, giros; e bailarinas. E de que vocês mais gostam no circo?

Criança — O palhaço, porque faz palhaçadas para a gente ri e se divertir.

Professora — Pois bem, gostaria de apresentar a vocês meu amigo, o Palhaço Pirueta (professor brinquedista sem os adereços de palhaço). Ele não está nada bem. Ele está muito triste (expressão de tristeza), porque o circo onde trabalhava fechou e ele não tem como trabalhar. Então, o que podemos fazer para alegrá-lo?

Crianças — Brincar com ele.

Professora — Tive uma ideia, mas preciso da ajuda de todos vocês. Que tal se a gente construir um circo para ele poder trabalhar?

Crianças — Que legal, vamos construir um circo. Eu vou ser a palhacinha, porque eu tenho uma piada. Eu vou ser a malabarista.

Professora — Vocês poderão ser todos esses personagens, mas, antes de começar a construir o circo, precisamos resolver um outro problema. O Palhaço Pirueta perdeu suas roupas e precisamos ajudá-lo a encontrar. Então vamos procurar a roupa dele?

Crianças — Vamos — disseram em coro, entusiasmadas com a proposta.

Com o desfecho desse diálogo da professora brinquedista com as crianças, notamos que elas ficaram radiantes com a proposta e com a perspectiva de encontrar a roupa do palhaço e construir o circo. Essa proposição norteou o desenvolvimento das aulas desse momento até o final, previsto para o dia 20 de novembro de 2023, quando o circo ficou pronto e fizemos uma apresentação circense com todos os personagens — o Palhaço Pirueta, o malabarista Gororoba, a bailarina Catavento e os equilibristas Tico e Teco.

Inicialmente, Pirueta reuniu todas as crianças na passarela do leão (pista de *tumbling* – pista de corrida acarpetada de borracha com 30m de comprimento por 1m de largura, com o trampolim de saltos no final). A dinâmica da atividade tinha como objetivo a criança se deslocar pela pista em quadrupedia, sem fazer barulho para não acordar os leões (quatro brinquedistas posicionados ao longo da pista, fingindo que estavam dormindo). Ao concluir o percurso sem acordar os leões, a professora brinquedista retirou da cartola uma peça de roupa do

palhaço para as crianças o ajudarem a vestir. Assim, o Palhaço Pirueta propôs a brincadeira a partir do seguinte diálogo:

Palhaço Pirueta — Crianças, vocês me ajudam a passar pela passarela dos leões?

Criança — Sim, mas temos que tomar cuidado, né?

Palhaço Pirueta — Sim, pois eles podem acordar e irão nos pegar. Que tal a gente se deslocar imitando o modo de andar do leão, sem fazer barulho, pois, se eles acordarem, não irão perceber que estamos aqui. Vocês sabem como os leões andam?

Criança — Sim, eles andam assim (as crianças ficaram em quadrupedia).

Palhaço Pirueta — Então vamos todos passar assim, para que os leões não nos vejam. E quando chegarmos do outro lado, a professora Helen vai retirar uma peça de roupa da cartola mágica.

As crianças ficaram entusiasmadas para passar pela passarela e recuperar a indumentária do Pirueta, então todas começaram a andar em quadrupedia, imitando um leão. Todos passaram pela passarela. Henry, que estava no *tumble track*, foi trazido pelo brinquedista para perto das demais crianças e atravessaram juntos. Após percorrerem toda a passarela, a gestora instigou as crianças com o seguinte diálogo:

Professora — Está aparecendo (puxando a blusa de dentro da cartola mágica). O que será que tenho aqui comigo?

Crianças — Uma roupa. Uma camisa. É a camisa do Palhaço Pirueta — responderam em coro após perceberam que era uma camisa.

Professora — Vocês podem ajudar o Pirueta a se vestir? — disse entregando a camisa para Matias.

Matias, então, pegou a camisa e passou pela cabeça de Pirueta. As demais crianças se animaram e ajudaram também. André e Antony participaram passando os braços de Pirueta pelas mangas da camisa.

Na sequência, Pirueta guiou as crianças até a ponte mágica (dois bancos suecos dispostos paralelamente), local onde deveriam atravessá-la em duplas, de mãos dadas com um/a amigo/a. O objetivo era incentivar os pequenos a compartilhar a brincadeira com os colegas, realizando a aproximação física com o

toque das mãos. Para mediação dessa atividade, Pirueta os incentivou com o seguinte diálogo:

Pirueta — Vocês estão vendo essas duas pontes? Elas são pontes mágicas.

Criança — Sim, mas por que são pontes mágicas?

Pirueta — Elas são mágicas, porque só conseguimos passar por elas em duplas. Eu costumava passar por ela de mãos dadas com meu amigo. Como vocês irão passar?

Criança — Podemos passar também de mãos dadas com nossos amigos.

Pirueta — Isso mesmo! Eu vou começar passando com meu amigo Jorge (criança com autismo que precisa de apoio substancial). Vocês, com os coleguinhas. Quando todos atravessarem a ponte, a professora brincuedista irá tirar da cartola mágica mais uma roupa.

Jorge atravessou a ponte com mediação de Pirueta. Em seguida, as crianças da Criarte passaram em duplas. André e Henry deslocaram-se com apoio dos brincuedistas. Entony e Matias passaram de mãos dadas com os coleguinhas da Criarte. Assim que todos os pequeninos atravessaram a ponte, a professora brincuedista retirou de sua cartola mágica a segunda indumentária com o seguinte diálogo:

Professora — Acho que apareceu mais uma roupa na minha cartola mágica (e a professora começou a puxar a segunda indumentária).

Palhaço — O que será que ela achou desta vez?

Crianças — É a sua calça — responderam quando a indumentária já estava quase toda à mostra.

Professora — Quem será que pode ajudar a vestir a calça no Palhaço?

Crianças — Eu — todas elas responderam animadas e dispostas a ajudar.

Professora — Jorge, ajuda? (porém ele se negou a participar). André, você ajuda?

André — Sim — respondeu pegando a calça da mão da professora e se direcionando a Pirueta para vesti-lo.

Criança — Eu ajudo segurando a sua mão para você não cair — disse uma criança para Pirueta.

Após as crianças vestirem a calça em Pirueta (atividade bem interessante e que envolveu a atenção e participação de todos), o diálogo se estendeu com o objetivo de construir um novo circo para o palhaço voltar a trabalhar e proporcionar alegria ao público.

Pirueta — O último lugar em que estive foi no circo. Porém, agora que ele fechou, vocês podem me ajudar a construir um novo circo?

Crianças — Sim — responderam bem animadas.

Pirueta — Professora, você sabe como podemos montar um novo circo?

Professora — Eu tenho uma ideia muito legal. Eu tenho esse pano bem grande e com ele podemos fazer as paredes do circo. Vocês ajudam, crianças?

Crianças — Sim!

A professora entregou o pano para as crianças. Todas seguraram pela extremidade do comprimento do tecido (o tecido era vermelho, aproximadamente 8m de comprimento por 1,5m de largura).

Pirueta — Vocês sabem qual é o formato de um circo?

Criança — É um círculo, parece uma roda.

Pirueta — Então, que tal a gente fazer uma grande roda, para fazermos o nosso circo? (as crianças então começaram a andar juntas segurando o pano e assim fizeram uma grande roda). Agora, parece o meu circo, mas acho que está faltando alguma coisa, o que será?

Criança — O teto, para não chover dentro do circo.

Pirueta — Isso mesmo, será que a professora tem alguma coisa para ser o nosso teto?

Professora — Tenho um pano perfeito, é um bem bonito e colorido (ela então pegou um tecido circular todo colorido, aproximadamente 3m de diâmetro, entregou para os brinquedistas para segurar no alto em volta das crianças, formando o teto do circo).

Crianças — Uau, que lindo. Eu estou na cor verde. Eu na amarela. Estou na azul. E eu na vermelha.

A professora e Pirueta adentraram o circo e sentaram na roda junto com as crianças. A professora as convidou para fazer uma mágica coletiva e retirar da cartola outros acessórios do palhaço.

Professora — Agora iremos fazer uma mágica e alguns acessórios do palhaço vão aparecer. Vocês me ajudam?

Crianças — Sim, sim!

Professora — Então, vocês vão repetir comigo as palavras mágicas: SIM SALABIM, quando eu falar já. 1, 2, 3 e já!

Crianças — SIM SALABIM.

A professora, então, tirou da cartola uma peruca. Pirueta colocou-a em sua cabeça. Os pequenos repetiram mais três vezes a palavra mágica com a professora, tirando da cartola uma gravata enorme, um nariz de palhaço e um pequeno guarda-chuva colorido.

Professora — Parece que Pirueta está com toda a sua roupa, não é mesmo?

Pirueta — Sim, agora estou com toda a minha roupa de palhaço.

Professora — Que tal se brincássemos com o Pirueta? Vamos fazer um pique-pega?

Crianças — Sim! (elas pularam e gritaram de alegria).

Pirueta — Então quero ver quem vai conseguir me pegar (o palhaço começou a correr pela sala e as crianças correram atrás dele para pegá-lo, até que uma criança conseguiu). Que tal se toda essa sala for o nosso circo e a gente vier aqui toda semana para brincar?

Criança — Gostei, a gente pode brincar, correr, pular.

Pirueta — Isso mesmo. Vocês poderão pular na cama elástica, andar pelas traves de equilíbrio, rolar no colchão e se divertir muito. Vocês querem?

Crianças — Sim!

Pirueta — Então, vocês agora podem brincar e usar os aparelhos que estão aqui, na sala (momento festivo), mas precisam respeitar os nossos combinados de brincar juntos, auxiliar o colega se necessário, não bater

no amigo, não usar os equipamentos sem a supervisão dos brinquedistas. Combinado?

Crianças — Sim (foram explorar os equipamentos).

Após a atividade dirigida, as crianças entraram no momento festivo e escolheram, a partir dos próprios interesses, as brincadeiras que queriam realizar, explorando os equipamentos da sala de ginástica sob mediação e supervisão dos adultos. Algumas preferiram brincar nas traves de equilíbrio, outras se dirigiram à cama elástica e ao *tumble track* para pular, outras decidiram brincar de pique-pega com o Palhaço Pirueta, como foi o caso de André, Matias e Entony, enquanto Jorge e Henry escolheram brincar com os colegas no *tumble track* com apoio dos brinquedistas.

Ao analisar a apresentação dessa aula, que se concretizou de forma dialógica na interação do educador com as crianças, é possível notar que a ginástica historiada, de acordo com Benites e Rodríguez (2008), Ota (2016) e Chicon *et al.* (2021), pode ser realizada de diversas maneiras, mas o seu traço comum é o fato de que conta uma história e as crianças a reproduzem de maneira gestual/corporal, por meio do se movimentar, o que possibilitou associar os elementos presentes nas artes circenses às práticas corporais. Essa articulação facilitou a compreensão e realização da proposta pedagógica de ensino pelas crianças, com e sem autismo, de uma maneira lúdica, pois elas participaram ativamente dos contos e interagiram com os personagens, despertando maior interesse nas brincadeiras propostas, alargando suas possibilidades de sentir, pensar e agir no contexto social onde se encontravam.

Nessa direção, entendemos que esse modelo de aula aproximava a criança da percepção da totalidade das suas atividades, tendo em vista que lhe possibilitava articular uma ação (o que faz), com o pensamento sobre ela (o que pensa) e com o sentido que dela tem (o que sente). Observar os pequenos em seu se movimentar durante as aulas, embalados pelo contexto lúdico e participando do processo de apropriação do conhecimento e de habilidades motoras só me incentiva a querer ser um professor melhor. Isso me levou a planejar as aulas cuidando dos mínimos detalhes, para que as ações estivessem alinhadas com as intenções propostas.

Vigotski (2008) afirma que as atividades lúdicas, impulsionadas pela imaginação e pelo faz de conta, têm uma contribuição significativa no aprendizado e desenvolvimento da criança, organizando experiências anteriores e novas possi-

bilidades de interpretar o ambiente social onde ela está inserida, o que é fundamental para promover sua autonomia

Segundo esse autor precursor da abordagem histórico-cultural, o brincar está intimamente ligado ao processo de aprendizagem. Para ele, na brincadeira, reside a base daquilo que, mais tarde, permitirá à criança aprendizagens mais elaboradas. Assim, para entender o seu desenvolvimento, é necessário ter em consideração as necessidades e os incentivos que são eficazes para colocá-la em ação. O seu avanço está ligado a uma mudança nas motivações e incentivos, pois a criança satisfaz certas necessidades na brincadeira, mas essas necessidades vão evoluindo no decorrer do seu desenvolvimento. Por exemplo: aquilo que é de interesse para um bebê não o é para uma criança um pouco maior.

Ao trabalhar com crianças com e sem autismo no mesmo ambiente de interação, aprendi que o professor deve ter uma abordagem cuidadosa e sensível para acolher o grupo em sua diversidade, respeitando suas características individuais. Em sua ação mediadora, deve levar em consideração: o conhecimento das crianças no espectro autista, seus interesses e necessidades; a possibilidade de adequação do ambiente de aprendizagem; a organização de atividades estruturadas e não estruturadas; a preparação do espaço físico de forma clara e previsível com disponibilização de materiais que possam facilitar a comunicação e a interação; a flexibilidade e a individualização, tendo em vista que cada criança é um ser único e que sua singularidade deve ser respeitada.

Nesse contexto, as atividades circenses contribuíram para estimular a criatividade das crianças a partir do contato com o outro, da percepção e reflexão sobre as pessoas e a realidade na qual estão inseridas. Ao dialogar e interagir nas aulas com os diferentes personagens do circo, como o palhaço, o malabarista e outros, mediadas pelo professor brinquedista, elas apreenderam os papéis sociais referentes a esses profissionais na sociedade.

Ao assumir o personagem do Palhaço Pirueta nas aulas e orientar a prática educativa com as crianças, sentia-me um animador cultural, proporcionando-lhes um momento mágico em meio à alegria do circo. Nessa ação mediadora, procurava propiciar aos infantis experiências relacionadas com os diversos modos de se movimentar, compartilhar brincadeiras, participar da resolução de situação-problema, enfrentar os medos, respeitar a diversidade/diferença, fazer uso de diferentes linguagens para se comunicar e se expressar.

Dessa forma, acompanhando Freitas (2008) em suas ponderações, entendemos que as crianças com autismo, assim como todas as outras, podem desenvolver capacidade para a atividade lúdica, desde que imersas no meio cultural, na vida social, nas experiências com outras crianças, brinquedos e brincadeiras. Nesse sentido, é fundamental elaborar projetos educativos que visem a estimular as práticas corporais das crianças tendo em vista sua relevância. Brincando, principalmente de faz de conta, é que as crianças vivenciam situações do cotidiano nas quais o mundo adulto é trazido para as suas possibilidades de conhecer.

Sendo assim, concordamos com Oliveira (2010, p. 37), quando destaca: “[...] a intervenção pedagógica é essencial na promoção do desenvolvimento de cada indivíduo, de cada sujeito. O sujeito não percorreria caminhos de desenvolvimento sem ter experiências de aprendizagem, resultado da intervenção deliberada de outras pessoas na vida dele”.

Também não poderíamos deixar de evidenciar, nesta narrativa, a importância do papel mediador do educador e do brinquedista na promoção do encontro entre as crianças com e sem autismo presentes nas atividades desenvolvidas na sala de ginástica e em outros ambientes de aprendizagem, pois é mister entender:

[...] é por intermédio do outro, de suas ações, de suas palavras, da maneira como se dirige ao eu e interage com ele, que esse eu vai tomando forma no mundo. [...] o indivíduo vai constituindo seus modos de pensar, de agir e de sentir socialmente elaborados [...] (Vigotski, 2007, p. 83).

Logo, conforme Josso (2004) esclarece, minha experiência formadora, ao atuar como docente nesse processo de mediação das crianças, é uma aprendizagem que articula hierarquicamente: “[...] saber-fazer e conhecimentos, funcionalidade e significação, técnicas e valores num espaço-tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença para si e para a situação, por meio da mobilização de uma pluralidade de registros” (Josso, 2004, p. 39).

No próximo eixo de análise, vamos abordar o processo de avaliação das aulas e o planejamento coletivo com a equipe de trabalho.

O processo de avaliação das aulas e planejamento coletivo-colaborativo com a equipe de trabalho

As mediações com as crianças ocorriam todas as segundas-feiras, das 15 às 16 horas, na sala de ginástica olímpica. Após esse momento, das 16 às 17h30min, a equipe de trabalho, composta por professores, gestores, bolsistas e voluntários, direcionava-se para uma sala de aula onde ocorria o momento de avaliação, planejamento e reflexão sobre a prática.

O planejamento coletivo-colaborativo não se baseava somente em narrar sobre o que havia sido realizado na aula. A partir dos nossos depoimentos, procurávamos refletir criticamente de modo a sistematizar novos caminhos e possibilidades de aprendizagem. Nesse espaço, cada membro da equipe podia falar sobre a mediação pedagógica com as crianças, sobre seus sentimentos ao exercer a prática docente junto com os estudantes com características tão peculiares, avaliando o que deu certo e o que deu errado no desenvolvimento das aulas, cada um expressando o seu ponto de vista em relação à participação das crianças com e sem autismo nas atividades propostas, analisando se, durante o encontro, foram oferecidas a elas respostas educativas condizentes com suas necessidades.

Nessa dinâmica, a equipe de trabalho em diálogo reflexivo-crítico traçava caminhos para a inclusão de todos os alunos atendidos na aula. Nesse ambiente de construção coletiva e troca de experiência, fui me apropriando gradativamente do saber fazer das práticas educativas inclusivas e me tornando professor. Afinal, tinha sempre em mente que havia algo novo para ser aprendido e, nessa ação coletiva, as ideias eram compartilhadas e refinadas, visando a melhor atender ao interesse e necessidade das crianças.

Para Nóvoa (1992, p. 26), “[...] a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e formando”, reforçando, portanto, a importância desse espaço-tempo de reflexão coletiva após a realização das aulas.

Desse modo, na estruturação do planejamento coletivo/colaborativo, é importante a ação conjunta de todos os membros, de forma a ampliar os recursos pedagógicos e enaltecer a habilidade e conhecimento de cada um em prol de um objetivo comum: a educação inclusiva de todas as crianças. Também é importante reconhecer que o planejamento não pode ser engessado de forma a não permitir alterações; pelo contrário, deve ser flexível a mudanças, uma vez

que podem surgir imprevistos durante as aulas e, como educadores/as, devemos adequar a metodologia de acordo com a realidade.

As experiências na docência são muito importantes para a constituição do “ser professor” e precisam ser valorizadas pelos estagiários participantes do estudo como um momento de vivenciar situações similares às que poderão encontrar na atuação futura, permitindo, assim, discussões e reflexões sobre o seu fazer profissional. O exercício da avaliação e do planejamento coletivo é uma ação inovadora para os professores que querem qualificar a sua prática.

Produzir um planejamento de aula coletivo é interessante porque permite que os professores compartilhem ideias, experiências e conhecimentos, enriquecendo o planejamento. Durante esse processo, nós, os futuros professores, temos a oportunidade de aprender com as práticas e perspectivas uns dos outros. Além disso, ao planejar as aulas em conjunto, os estagiários podem trocar informações sobre as necessidades individuais dos alunos e construir uma visão mais abrangente e integrada do processo educacional, em última análise, promover melhores experiências de aprendizagem para eles.

Assim, acompanhando as proposições de Arroyo (2009), é importante destacar: a) “ser-professor” é um processo de construção contínua, realizado, sobretudo, na trajetória de vida do sujeito que se faz anterior e posterior à atuação profissional e à sistematização interna de saberes e técnicas que, por sua vez, são importantes instrumentalizadores da ação e da identidade docente; b) “ser-professor” é munir-se de uma multiplicidade de saberes e reconhecer-se como dotado de uma especificidade profissional que tem espaço e função social marcante; c) “ser-professor” é “ser-humano” e, por assim ser, é dotar-se de uma história, de uma cultura, de uma posição social que se incorpora umbilicalmente e determina olhares sobre o mundo, sobre a vida, sobre a aprendizagem, sobre as pessoas, sobre si mesmo.

Nesse contexto, cabe salientar a relação teoria e prática, aspecto importante da minha experiência formativa no Laefa. Na proposta dos encontros, a equipe de trabalho organizava discussões relacionadas com o eixo brincadeira, mediação pedagógica e inclusão, potencializadas pela leitura de textos, análise de filmes ou vídeos documentários, palestras etc. Assim, cada membro do grupo tinha a chance de aprender na interação com o outro. Esse momento foi pensado como uma ação didática de enriquecimento do arcabouço teórico dos brinquedistas para fundamentar a sua ação docente. Esse foi um dos processos educativos mais significativos para mim.

De acordo com Souza (2001, p. 8), “[...] é na prática que a teoria tem seu nascimento, e é na teoria que a prática busca seus fundamentos de existência”. Portanto, ao atuar no exercício docente com as crianças em um primeiro momento e, em seguida, participar desse encontro formativo, fui entendendo que as transformações das práticas docentes só se efetivam na medida em que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática.

De acordo com Nóvoa (1992, p. 25), “a formação não se constrói por acumulação, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal, por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência”.

Desse modo, entendo que estar em formação é um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade que é também uma identidade profissional. Nesse viés, concordamos com Freire (1977) sobre o ato de conhecer:

Conhecer, na dimensão humana, que aqui nos interessa, qualquer que seja o nível em que se dê, não é o ato através do qual um sujeito, transformado em objeto, recebe dócil e passivamente, os conteúdos que outro lhe dá ou impõe [...]. O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer uma ação transformadora sobre a realidade. Demonstra uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção (Freire, 1977, p. 27).

Assim, para finalizar este eixo de análise, concordamos com Moita (1992, p. 115) ao afirmar que “Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagem, um sem fim de relações” (Moita, 1992, p. 115). Portanto, participar desse momento de avaliação junto com toda equipe de trabalho, realizando a tríade — ação-reflexão-ação — foi um movimento profícuo para a formação de todos nós.

Considerações finais

O Laefa é concebido pelos participantes deste estudo como um importante espaço para a formação inicial, uma vez que é um ambiente educacional inclusivo, que trabalha com o movimento e com o corpo, trazendo conhecimento e experiências significativas para todos os envolvidos. Nesse percurso, descrever

e analisar a própria experiência docente na educação de crianças com e sem autismo se faz mister para o processo de tornar-se professor.

Em minha atuação nessa prática educativa, percebi que realizar o planejamento de forma coletiva e colaborativa, tendo um pequeno grupo gestor que coordenava as ações do grupo maior, possibilitando o diálogo e a troca de experiência entre os integrantes, funcionou de forma a ampliar o conhecimento e as habilidades da equipe para exercer a prática docente em turmas inclusivas na escola ou em outros ambientes de aprendizagem. Além disso, a divisão de tarefas entre os brinquedistas na execução das aulas e a organização de acompanhamentos individualizados favoreceram o atendimento socioeducacional das crianças com e sem autismo no mesmo espaço de interação.

O trabalho realizado no Laefa foi muito importante para mim. Nessa oportunidade, aprendi sobre o uso e cuidado com os materiais, a trabalhar em equipe, a planejar, executar e avaliar um processo educativo em turmas inclusivas, a usar as artes circenses e a ginástica historiada, a cuidar do outro, a compreender os diferentes modos de ser e estar no mundo e, acima de tudo, aprendi a respeitar a diversidade/diferença em minhas aulas. Além disso, evidenciei a relação com os momentos de conquistas e alegrias que marcaram a minha vida com os pequenos. Percebi que o que fazemos vale a pena e transforma vidas para melhor, contribuindo para uma sociedade mais justa, diversa, mais humana e que respeite a diferença.

Ao interagir com as crianças com autismo, descobri a importância da empatia, da paciência e da perseverança. Cada sorriso, abraço e momento de conexão genuína me ensinou mais do que qualquer livro ou aula teórica. Aprendi a valorizar as pequenas conquistas e a compreender que o progresso muitas vezes se manifesta de maneira sutil, mas significativa.

Durante a minha graduação e, especialmente, no período em que atuei no projeto, desenvolvi uma compreensão mais profunda e prática sobre o conceito de inclusão. Aprendi que inclusão não se limita a inserir crianças com deficiência/autismo em ambientes comuns de convivência, mas abrange acolher todas as crianças, independentemente de características físicas, mentais, sensoriais ou quaisquer outras que possam levar à discriminação.

Aprendi que o professor deve ter uma abordagem cuidadosa e sensível para acolher o grupo em sua diversidade, respeitando suas características individuais. Aprendi que, em sua ação mediadora, o educador deve levar em consideração o conhecimento das crianças no espectro autista, seus interesses e necessidades;

a possibilidade de adequação do ambiente de aprendizagem, com redução de estímulos sensoriais, desenvolvimento de atividades estruturadas e não estruturadas; organização do espaço físico de forma clara e previsível; e disponibilização de materiais que possam facilitar a comunicação e a interação.

Constatei que trabalhar com as atividades circenses como conteúdo de ensino na educação de crianças de três a seis anos, articuladas ao desenvolvimento de atividades lúdicas, foi profícuo para o processo de mediação pedagógica do educador, contribuindo para facilitar a interação entre crianças com e sem autismo no mesmo ambiente de aprendizagem.

No planejamento, execução e avaliação dessa prática educativa, compreender que a criança com autismo é um sujeito aprendente fez toda diferença no processo de ensinar, possibilitando ao professor gestor da aula e aos brinque-distas lançar um olhar para essa criança, providenciando o suporte necessário para que ela vivesse com os colegas toda magia das atividades circenses. Entender as crianças com autismo é um desafio constante que nos impele a seguir em frente, a enfatizar o ensino, bem como o tipo de resposta educativa e de recursos e apoios que elas precisam para aprender e se desenvolver.

Ao final, percebo que essa jornada foi profundamente formativa, contribuindo para a construção da minha identidade como docente, tornando-me mais sensível, competente e comprometido com a inclusão e a equidade no ensino.

Tenho a convicção de que ainda não sei tudo e que ainda há muito a ser estudado, feito e aprendido, mas me sinto mais bem qualificado para uma atuação docente inclusiva e transformadora.

Referências

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2009.

AYALA, Diego José Pereira. **O circo vai à escola**: possibilidades de utilizar atividades circenses nas aulas de educação física escolar. 2008. 49 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) — Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Ponta Porã, Ponta Porã, 2008.

BENITES, Larissa Cerignoni; RODRIGUES, Sara. Novas possibilidades da difusão da leitura: um olhar para arte e a educação física. **Revista Iberoamericana de Educación**, [S. l.], v. 45, n. 5, p. 1-8, mar. 2008. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2030/3047>. Acesso em: 10 fev. 2025.

BLANCO, Rosa. **Aprendendo na diversidade**: implicações educativas. Foz do Iguaçu: Autografia, 2003.

BORTOLETO, Marco Antônio Coelho. **Introdução à pedagogia das atividades circenses**. Jundiaí: Fontoura, 2008.

BORTOLETO, Marco Antônio Coelho; MACHADO, Gustavo Arruda. Reflexões sobre o circo e a educação física. **Corpoconsciência**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 39–70, jul./dez. 2003. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/3923>. Acesso em: 2 mai. 2024.

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

CHICON, José Francisco; CUNHA, Iago Peruchi da; SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de; MURACA, Gabriela de Vilhena; SILVA, Suzana Azevedo Feltmann. A ginástica histórica como estratégia de ensino na prática educativa em crianças com e sem autismo. In: CHICON, José Francisco; SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de; MURACA, Gabriela de Vilhena (org.). **A brincadeira da criança com autismo**: apontamentos para as práticas educativas e inclusão. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia, 2023. (Série Desenvolvimento Humano e Práticas Inclusivas). Disponível em: <https://incluir.org/publicacoes/>. Acesso em: 10 jul. 2024.

CHICON, José Francisco; HUBER, Leilane Lauer; ALBIÁS, Thaís Rodrigues Mardegan; SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de; ESTEVAO, Adriana. Educação física e inclusão: a mediação pedagógica do professor na brinquedoteca. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 279–292, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/56302/36617>. Acesso em: 15 fev. 2024.

CHICON, José Francisco *et al.* Fundamentos teórico-práticos sobre criança, brincadeira e desenvolvimento infantil e a proposta de atividades lúdicas inclusivas para crianças de 3 a 6 anos. In: CHICON, José Francisco; SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de; MURACA, Gabriela de Vilhena (orgs.). **Aprender brincando**: caderno de fundamentos e atividades lúdicas inclusivas para crianças de 3 a 6 anos. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2021. p. 25–116. (Série Desenvolvimento Humano e Práticas Inclusivas). Disponível em: <https://incluir.org/publicacoes/>. Acesso em: 30 jun. 2024.

CHICON, José Francisco; OLIVEIRA, Ivone Martins de (orgs.). **O brincar da criança com autismo**: possibilidades para o desenvolvimento infantil. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia, 2021a. (Série Desenvolvimento Humano e Práticas Inclusivas). Disponível em: <https://incluir.org/publicacoes/>. Acesso em: 30 jun. 2024.

CHICON, José Francisco; OLIVEIRA, Ivone Martins de (orgs.). **Caminhos da ação educativa na brincadeira da criança com autismo**: inclusão, intervenção pedagógica e formação. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia, 2021b. (Série Desenvolvimento Humano e Práticas Inclusivas). Disponível em: <https://incluir.org/publicacoes/>. Acesso em: 30 jun. 2024.

CHICON, José Francisco; SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de; MURACA, Gabriela de Vilhena (orgs.). **A brincadeira da criança com autismo**: apontamentos para as práticas educativas e inclusão. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2023. (Série Desenvolvimento Humano e Práticas Inclusivas). Disponível em: <https://inlui.org/publicacoes/>. Acesso em: 10 jul. 2024.

CHICON, José Francisco; SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de; SILVA, Suzana Azevedo Feltmann (orgs.). **O brincar da criança com autismo em ambientes educacionais de aprendizagem**: prática educativa, formação e inclusão. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia, 2025. (Série Desenvolvimento Humano e Práticas Inclusivas). Disponível em: <https://inlui.org/publicacoes/>. Acesso em: 10 mai. 2025.

CUNHA, Nylse Helena Silvia. **Brinquedoteca**: um mergulho no brincar. 4. ed. São Paulo: Aquariana, 2010.

DUARTE, Regina. **O circo na educação**: jogos e brincadeiras circenses. São Paulo: Phorte, 2015.

DUPRAT, Rodrigo Mallet. **Atividades circenses**: possibilidades e perspectivas para a educação física escolar. Campinas, 2007. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física e Sociedade) — Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Ana Beatriz Machado de. O espectro autista no contexto institucional: aspectos constitutivos do desenvolvimento. **Revista de Psicopedagogia**, São Paulo, v. 25, n. 76, p. 49–61, 2008. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862008000100007. Acesso em: 20 abr. 2024.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KUNZ, Elenor. **Educação física**: ensino e mudanças. 3. ed. Ijuí, RS: Unijuí, 2004.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Planejamento e avaliação escolar: articulação e necessária determinação ideológica. In: LUCKESI, Cipriano Carlos. **O diretor articulador do projeto da escola**. São Paulo: FDE, 1992. (Série Ideias).

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva (org.). **Reflexões sobre a diferença**: uma introdução à educação especial. Fortaleza, CE: Demócrito Rocha, 2002.

MAIA, Brenda Patrocínio. **Narrativas de formação, prática docente e inclusão**: o planejamento de ensino no projeto brinquedoteca. 2022. 27 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) — Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2022.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, Antônio (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 111–139.

NÓVOA, Antônio (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa, PT: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2010.

ONTAÑÓN, Teresa Barragán; DUPRAT, Rodrigo; BORTOLETO, Marco Antônio. Educação física e atividades circenses: “o estado da arte”. **Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 149-168, abr./jun. 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/22960/19068>. Acesso em: 10 fev. 2025.

OTA, Giovanna Sayuri Garbelini. **Ginástica historiada e formação humana na educação infantil**. 2016. 81 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) — Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Lucena Maria Socorro. **Estágio e docência**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

RIVIÈRE, Àngel. O autismo e os transtornos globais do desenvolvimento. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús (orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades especiais**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 234-253. Disponível em: <https://cinead.org/wp-content/uploads/2021/11/o-autismo-e-os-transtornos-globais-de-desenvolvimento.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2025.

ROCHA, Maria Silva Pinto Moura Librandi. **Não brinco mais**: a (des)construção do brincar no cotidiano educacional. 2. ed. Ijuí, RS: Injuí, 2005. (Coleção Fronteiras da Educação).

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.

SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. A educação inclusiva: um meio de construir escola para todos no século XXI. **Inclusão**: Revista da Educação Especial, Brasília, p. 7-18, out. 2005. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2024.

SANTOS, Santa Marli Pires dos (org.). **Brinquedoteca**: o lúdico em diferentes contextos. 9. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 35. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v. 5).

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2001.

SOARES, Carmem Lucia et al. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA, Nadia Aparecida de. A relação teoria-prática na formação do educador. **Seminário: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 22, p. 5-12, set. 2001. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/3868/3108>. Acesso em: 5 fev. 2025.

THOMSON, Alistair. Reconstruindo a memória: questões sobre a relação entre a história oral e as memórias. **Projeto História**, São Paulo, v. 15, p. 51-84, jul./dez. 1997. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/plugins/generic/pdfJsViewer/pdf.js/web/viewer.html?file=https%3A%2F%2Frevistas.pucsp.br%2Findex.php%2Frevph%2Farticle%2Fdownload%2F11216%2F8224%2F27332>. Acesso em: 13 set. 2023.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Capolla Neto, Luis Silveira Menina 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: <https://atividart.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/05/a-brincadeira-e-seu-papel-no-desenvolvimento-psiquico-da-crianc3a7a.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2024.

XAVIER JUNIOR, Jayme Felix; MOURA, Diego Luz. Atividades circenses e educação física: uma análise das publicações entre 2012 e 2018. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 7, n. 8, p. 113-124, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/2341/1609>. Acesso em: 12 out. 2024.

ZABALZA, Miguel. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: 2004.

Índice remissivo

A

Afetividade 36, 37, 75, 76, 77, 79, 80, 81, 88, 93, 95, 98, 99, 101, 102, 146, 162

Aprendizagem 11, 14, 19, 20, 23, 24, 25, 26, 27, 32, 36, 37, 44, 45, 46, 47, 48, 53, 54, 64, 65, 68, 69, 70, 99, 109, 130, 144, 147, 149, 152, 153, 154, 155, 156, 158, 169, 170, 172, 173, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198

Atividades circenses 16, 23, 168, 170, 175, 178, 179, 180, 184, 192, 198

Autismo 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 36, 37, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 52, 53, 55, 58, 60, 61, 64, 66, 67, 68, 69, 70, 76, 77, 78, 79, 81, 86, 89, 93, 96, 98, 100, 101, 102, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 115, 116, 119,

120, 122, 123, 124, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 136, 137, 138, 140, 145, 150, 151, 152, 153, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 163, 164, 168, 172, 176, 178, 179, 181, 182, 183, 184, 185, 188, 191, 192, 193, 194, 197, 198

B

Brincadeira 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 20, 21, 25, 27, 29, 31, 32, 34, 35, 37, 42, 43, 44, 45, 46, 48, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 80, 91, 94, 97, 106, 110, 120, 121, 122, 123, 132, 139, 146, 150, 151, 152, 160, 161, 162, 163, 180, 182, 187, 192, 195

Brincar 11, 12, 13, 14, 20, 22, 23, 24, 25, 27, 34, 35, 36, 37, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 59, 61,

62, 63, 65, 67, 68, 69, 77, 93, 96,
97, 106, 110, 113, 114, 120, 121, 122,
132, 145, 151, 152, 153, 154, 156, 158,
159, 162, 163, 171, 177, 178, 179, 180,
181, 186, 190, 191, 192

Brinquedista 14, 24, 27, 29, 30, 31, 32, 33,
34, 35, 47, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 61,
62, 63, 64, 65, 66, 67, 69, 82, 83,
87, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98,
99, 100, 134, 135, 177, 182, 185, 186,
187, 188, 192, 193

Brinquedoteca 10, 11, 13, 14, 15, 16, 20, 25,
26, 31, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 53,
54, 55, 57, 60, 66, 69, 76, 77, 78, 81,
82, 83, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 93,
94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102,
106, 110, 111, 112, 113, 115, 116, 117, 119,
120, 122, 123, 129, 132, 133, 134, 135,
136, 138, 139, 140, 143, 145, 149, 150,
151, 152, 153, 156, 160, 170, 176, 178

C

Conteúdo 14, 16, 19, 20, 21, 23, 26, 32, 37,
52, 53, 60, 110, 148, 168, 170, 174,
175, 176, 178, 179, 180, 184, 198

Criança 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 20,
21, 23, 24, 25, 27, 32, 34, 36, 37, 41,
42, 43, 44, 45, 46, 48, 51, 52, 53,
54, 55, 57, 58, 59, 60, 62, 63, 66,
67, 68, 69, 70, 76, 77, 78, 79, 80, 81,
83, 85, 86, 88, 89, 91, 92, 93, 94,
95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102,
106, 108, 109, 110, 112, 113, 115, 116,
117, 118, 120, 121, 122, 123, 124, 129,
130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137,

138, 139, 140, 146, 147, 148, 151, 152,
153, 154, 155, 156, 159, 161, 162, 169,
171, 178, 179, 182, 183, 185, 186, 187,
188, 189, 190, 191, 192, 198

D

Deficiência 12, 15, 16, 25, 37, 42, 47, 66, 77,
78, 83, 89, 101, 105, 106, 110, 111, 118,
124, 132, 145, 149, 150, 151, 152, 153,
155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 163,
164, 169, 172, 176, 197

Desenvolvimento 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 19,
20, 23, 24, 27, 32, 33, 36, 41, 42, 43,
44, 46, 52, 53, 54, 60, 65, 66, 67,
68, 69, 70, 75, 76, 77, 79, 80, 81, 83,
88, 90, 91, 92, 93, 98, 100, 101, 102,
105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 116,
120, 122, 123, 124, 128, 129, 130, 131,
132, 133, 140, 146, 151, 152, 153, 154,
155, 156, 162, 163, 164, 168, 174, 175,
176, 178, 179, 180, 182, 183, 184, 186,
191, 192, 193, 194, 198

E

Educação 10, 15, 22, 23, 43, 45, 66, 81, 86,
105, 106, 107, 110, 115, 129, 130, 132,
133, 140, 145, 146, 147, 159, 162, 164,
169, 173, 180, 194, 197, 198

Educação Física 9, 10, 16, 20, 24, 25, 37,
43, 46, 47, 68, 76, 77, 85, 111, 132,
143, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 152,
170, 172, 174, 175, 176, 178, 181, 183

Educador 13, 19, 30, 32, 34, 35, 36, 37, 45,
69, 88, 137, 139, 140, 183, 191, 193,
197, 198

Ensino 9, 10, 14, 16, 20, 23, 27, 28, 32, 36,
37, 46, 49, 64, 68, 69, 70, 86, 111,
132, 146, 147, 148, 150, 151, 154, 158,
169, 170, 171, 172, 173, 176, 178, 179,
180, 181, 182, 183, 184, 191, 198

Estratégia 14, 27, 28, 31, 55, 57, 58, 64, 67,
69, 70, 120, 158, 161, 162, 181, 184

Experiência 13, 14, 16, 37, 51, 57, 59, 68,
70, 79, 143, 149, 150, 156, 164, 168,
169, 170, 173, 174, 176, 178, 184, 185,
193, 194, 195, 196, 197

F

Faz de conta 12, 24, 32, 47, 49, 50, 52,
60, 68, 80, 110, 151, 155, 177, 178,
191, 193

Formação 9, 16, 60, 76, 106, 111, 129, 143,
144, 145, 149, 150, 151, 156, 162, 163,
164, 168, 169, 170, 174, 176, 178, 184,
194, 196

G

Ginástica 14, 16, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25,
26, 27, 35, 70, 150, 168, 176, 178,
179, 180, 181, 184, 185, 191, 193, 194

Ginástica historiada 28, 31, 64, 181, 191,
197

I

Inclusão 9, 10, 13, 16, 19, 20, 22, 23, 24, 44,
46, 47, 105, 106, 111, 145, 148, 150,
156, 157, 158, 159, 164, 168, 169, 170,
171, 172, 174, 176, 178, 194, 195, 197,
198

Infantil 10, 13, 15, 20, 22, 23, 24, 27, 28, 32,
33, 36, 41, 44, 45, 47, 52, 55, 58, 60,
64, 65, 66, 69, 77, 79, 81, 106, 107,
108, 110, 111, 115, 116, 123, 132, 133,
140, 146, 151, 156, 158, 159, 162, 179

Interação 11, 14, 15, 19, 20, 21, 22, 23, 24,
25, 26, 33, 35, 37, 42, 43, 45, 46,
52, 57, 60, 66, 67, 69, 79, 81, 90,
91, 95, 96, 99, 105, 106, 110, 112, 113,
114, 116, 119, 120, 123, 124, 128, 129,
130, 131, 132, 133, 134, 135, 137, 138,
139, 140, 152, 159, 161, 162, 163, 178,
179, 182, 183, 191, 192, 195, 197, 198

Intervenção 57, 68, 91, 93, 94, 110, 132,
144, 149, 155, 176, 193

L

Linguagem 11, 13, 15, 16, 19, 20, 33, 44, 51,
59, 61, 70, 78, 79, 81, 92, 102, 107,
109, 112, 128, 129, 130, 131, 133, 135,
137, 138, 139, 140, 153, 155, 163, 169,
175, 177

M

Mediação 10, 11, 13, 14, 16, 20, 27, 33, 35,
36, 43, 44, 48, 51, 54, 64, 67, 69,
80, 109, 110, 111, 145, 150, 151, 153,

177, 178, 183, 184, 188, 191, 193, 194,
195, 198

Movimento 10, 16, 19, 21, 22, 23, 29, 31, 32,
33, 34, 51, 55, 59, 65, 84, 87, 90, 91,
92, 98, 105, 116, 123, 131, 135, 136,
138, 139, 140, 147, 148, 162, 169, 172,
180, 182, 196

P

Pedagógica 10, 11, 13, 16, 20, 22, 26, 31, 32,
44, 54, 64, 86, 111, 143, 145, 147, 149,
150, 151, 153, 157, 162, 176, 178, 179,
183, 184, 191, 193, 194, 195, 198

Planejamento 15, 24, 25, 31, 46, 47, 58,
60, 77, 86, 94, 111, 124, 150, 154, 155,
175, 178, 181, 182, 183, 193, 194, 195,
197, 198

Prática 11, 14, 16, 19, 20, 21, 22, 23, 26, 27,
31, 32, 35, 36, 37, 42, 60, 64, 65,
70, 85, 86, 89, 94, 123, 131, 147, 148,
149, 150, 154, 157, 168, 169, 172, 176,
183, 184, 192, 194, 195, 196, 197, 198

Professor 14, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35,
54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 64,
65, 66, 67, 68, 70, 111, 146, 148, 149,
150, 154, 155, 157, 158, 162, 163, 169,
172, 176, 177, 178, 181, 182, 183, 185,
186, 191, 192, 194, 195, 196, 197, 198

Sobre os autores

Amanda Gonçalves Pinto

Professora de Educação Física e de Pedagogia. Pesquisadora do Laboratório de Educação Física Adaptada do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (Laefa/Cefd/Ufes).

Anna Maria Lunardi Padilha

Professora doutora do Instituto de Pesquisas Heloísa Marinho (Iphem, RJ). Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp, 2000).

Emilene Gomes Monteiro

Doutoranda em Saúde Coletiva pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes, 2023). Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes, 2020). Psicóloga clínica.

Ivone Martins de Oliveira

Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes, 2016). Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp,

2001). Professora Titular do Departamento de Teorias do Ensino e Práticas Educacionais do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

José Francisco Chicon

Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná (UEPG, 2013). Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (Usp, 2005). Professor Titular do Departamento de Ginástica do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

Julha Zuccolotto Tótola

Graduanda em Educação Física e pesquisadora do Laboratório de Educação Física Adaptada do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (Laefa/Cefd/Ufes).

Livia Pires Andrade

Graduanda em Educação Física e pesquisadora do Laboratório de Educação Física Adaptada do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (Laefa/Cefd/Ufes).

Maria das Graças Carvalho Silva de Sá

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). Professora Titular do Departamento de Ginástica do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

Richard Bruno Mesquita Silva

Graduando em Educação Física e pesquisador do Laboratório de Educação Física Adaptada do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (Laefa/Cefd/Ufes).

Sonia Lopes Victor

Pós-Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (USP, 2008). Pós-Doutorado em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (Ufscar, 2017). Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (USP, 2000). Professora Titular do Departamento de Teorias do Ensino e Práticas Educacionais do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

Suzana Azevedo Feltmann Silva

Professora de Educação Física do Centro de Atenção Psicossocial Infantojuvenil de Vitória, ES e pesquisadora do Laboratório de Educação Física Adaptada do Centro de Educação Física e Desportos (Laefa/Cefd/Ufes).

Thálisson de Oliveira Paradela

Graduando em Educação Física e pesquisador do Laboratório de Educação Física Adaptada do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (Laefa/Cefd/Ufes).

Copyright © 2025 Encontrografia Editora.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa autorização da editora.

A brinquedoteca universitária constitui-se em um espaço privilegiado de interação e brincadeiras, como destacam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2009. Nessa perspectiva, configura-se também como um espaço de desenvolvimento infantil de todas as crianças. No ambiente lúdico da brinquedoteca, crianças com diferentes modos de ser se encontram, interagem, brincam, se divertem, aprendem e se desenvolvem.

Nesse espaço lúdico de aprendizagem, crianças com e sem deficiência/autismo podem brincar sozinhas e no grupo, com outras crianças ou com adultos: correndo, saltando, jogando bola, brincando de faz de conta... experimentando e desenvolvendo habilidades, inventando e aprendendo. A diversidade de formas de brincar é importante e necessária para que elas vivenciem novas experiências em diferentes dimensões da vida – socioafetiva e emocional, psicomotora e cognitivo-linguística.

Entretanto, a organização da brinquedoteca, como espaço lúdico de interação, inclusão e desenvolvimento infantil, não é possível sem a formação de profissionais que promovam as condições necessárias para a implementação desse ambiente. Como os textos desta coletânea evidenciam, a formação desses profissionais pode ser amplamente fortalecida a partir de projetos de ensino, pesquisa e extensão que envolvam os estudantes de graduação – neste caso específico, estudantes dos Cursos de Educação Física e Terapia Ocupacional.

Cabe salientar, ainda, a importância de o brinquedista mediar a relação da criança com autismo com o meio social, brincar com ela, estar junto com ela na brincadeira significando suas ações e ensinando-a a brincar, bem como a investir em situações de brincadeira que estimulem os demais colegas a se aproximarem e brincar com ela e vice-versa.



encontrografia

encontrografia.com
www.facebook.com/Encontrografia-Editora
www.instagram.com/encontrografiaeditora
www.twitter.com/encontrografia