UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

FABIANA ZANOL ARAUJO

ASPECTOS RELACIONAIS DA CRIANÇA COM AUTISMO EM SITUAÇÃO DE BRINCADEIRA

VITÓRIA - ES

2019

FABIANA ZANOL ARAUJO

ASPECTOS RELACIONAIS DA CRIANÇA COM AUTISMO EM SITUAÇÃO DE BRINCADEIRA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Física, área de concentração Estudos Pedagógicos e Socioculturais da Educação Física, na linha de pesquisa Educação Física, Cotidiano, Currículo e Formação Docente.

Orientador: Prof. Dr. José Francisco Chicon

VITÓRIA - ES

2019

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de
Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

Araújo, Fabiana Zanol, 1975-
A658a Aspectos relacionais da criança com autismo em situação de brincadeira. / Fabiana Zanol Araújo. - 2019.
119 f.

Orientador: José Francisco Chicon.
Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos.

I. Chicon, José Francisco. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação Física e Desportos. III. Título.

CDU: 796

FABIANA ZANOL ARAUJO

ASPECTOS RELACIONAIS DA CRIANÇA COM AUTISMO EM SITUAÇÃO DE BRINCADEIRA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Física, área de concentração Estudos Pedagógicos e Socioculturais da Educação Física, na linha de pesquisa Educação Física, Cotidiano, Currículo e Formação Docente.

Aprovado em _____ de maio de 2019.

COMISSÃO EXAMINADORA

_____

Prof. Dr. José Francisco Chicon
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientador

_____

Profª. Drª. Ivone Martins de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo

_____

Profª. Drª. Maria das Graças Carvalho Silva de Sá
Universidade Federal do Espírito Santo

AGRADECIMENTOS

Agradecer em tão poucas linhas a todos que torceram, acreditaram, incentivaram e contribuíram para que eu chegasse até aqui é desafiador, pois a realização deste trabalho não seria possível sem a participação e apoio das pessoas que fazem parte da minha vida e das que passaram por ela nessa etapa. Fazer um mestrado não é fácil, especialmente quando vem acompanhado de muitos obstáculos nesse período, como não conseguir liberação da PMV para a dedicação aos estudos; ficar distante e não dar o apoio necessário principalmente à minha filha e família durante esses dois anos; reconhecer as minhas dificuldades e, mesmo assim, não desistir.

Por isso, primeiramente, agradeço à minha filha **Bianca Zanol Araújo Cândido**, que é a razão da minha vida. É por você, Bibi, minha filha amada, que as minhas ações são transformadas no sentido de sempre te ver sorrindo.

Ao meu pai, **Jair Araújo** (*in memoriam*) que sempre me incentivou a buscar o conhecimento. Ele, que tinha apenas concluído a quarta série, sabia da importância do estudo na vida de qualquer pessoa. Obrigada, pai. Dedico esta vitória a você.

À minha mãe, **Maria José Zanol Araújo**, exemplo de mulher, guerreira e doce ao mesmo tempo, que soube encaminhar nós, filhas, mesmo sem a presença do marido, para o caminho do bem, do amor e da dedicação. Também dedico a você, mãe, esta vitória.

Às minhas queridas irmãs, **Beth** e **Chris**, amadas sobrinhas **Beatriz** e **Eliza,** e meus cunhados **Fábio** e **Dudu**, que sempre torceram por mim e me deram todo o apoio para a realização do mestrado. Em especial, agradeço a meu sobrinho e afilhado **Jairzinho,** que é minha inspiração na busca da inclusão de todas as crianças no espaço escolar, fazendo-me acreditar no potencial do sujeito com deficiência.

Ao meu querido orientador, professor **Dr. José Francisco Chicon**, agradeço por acreditar e investir no meu potencial, pela confiança depositada em meu trabalho e pelo seu carinho e amizade. Sou grata, também, pela sua forma coerente e sensível de ser professor, sempre muito paciente, sensato e inteligente.

À professora **Dra. Maria das Graças Carvalho Silva de Sá** pelo carinho, disponibilidade e contribuição durante o fazer deste estudo.

À professora **Dra. Ivone Martins de Oliveira** pela enorme contribuição na pesquisa e nas duas disciplinas oferecidas no mestrado. Obrigada pela paciência, pelo carinho e disponibilidade.

Ao professor **Rogério Drago** e ao grupo **Gepei** por aguçar a minha curiosidade em relação à inclusão a partir de Vigotski. Obrigada por me acolherem diversas vezes no grupo e nas disciplinas do mestrado.

Aos meus irmãos escolhidos, **Anclea, Felipe, Juca e Priscylla,** ao meu querido amigo/irmão **Diego,** sempre presente em todos os momentos. Obrigada por compartilhar as angústias, dúvidas, certezas, incertezas, medos e vitórias no decorrer da vida.

Ao grupo de professores da EMEF "ERS", do cantinho da mesa (cantinho do inferno), **Andréia, Janaína, Kathiúscia, Thiago e Washington**, que sempre torceram por mim e acreditaram no meu potencial. Em especial ao meu querido amigo e pai emprestado, **José Cesar Fernandes**, por toda a sabedoria transmitida durante os treze anos de convivência. Você, Cesar, ajudou-me a ver a educação com outras lentes. Obrigada por me ensinar, principalmente, a amar e a defender os nossos alunos incondicionalmente.

Sou grata a **criança** (Gabriel), que foi uma das protagonistas deste estudo, à **sua família** pela disponibilidade e contribuição para a pesquisa e a todos os profissionais e estagiários do **Laefa** pela acolhida e pela oportunidade de compartilhar nossas experiências na tarefa de educar crianças.

Agradeço ao meu amor, **Madson Moura Batista**, companheiro, namorado, amigo e grande professor. Sem você, meu amor, isso tudo seria diferente. Obrigada por me apresentar com profundidade o materialismo histórico e dialético e compartilhar comigo todo o seu conhecimento. Você é minha vida. Dedico a você esta vitória, e que seja a primeira de muitas ao seu lado. Te amo infinito!

Sobre a metamorfose

Numa colônia distante havia uma mosca em particular, de bondade rara, quase ingênua. Era vista como uma "mosca-morta", pois dificilmente se impunha e aceitava seu fardo sem reclamar, sem incentivos e sem elogios.

A vida continuava e por trás do seu sorriso havia insegurança e falta de confiança. Trabalhava numa instituição produtora de "moscas-mortas". Sua função era conformar as mosquinhas pequenas e jovens a aceitar o papel de subjugação, frente ao grupo seleto das poderosas "moscas Donas" da sociedade: as "Burguesos-moscas".

No entanto, nessa convivência com os candidatos a futuras "moscas-mortas", descobriu que podia contribuir para evitar essa sina, e aos poucos, criou uma pedagogia anti "burguesos-moscas" e anti "moscas-mortas", capaz de formar "moscas autônomas", conscientes dos seus direitos!

Na sua pedagogia não havia espaço para desrespeito e nem para o preconceito, cabiam moscas coloridas, sem asas ou sem perna, sempre com inclusão, igualdade e alegria.

Mais tarde, descobriu que algumas moscas, companheiras suas de profissão, transformavam-se aos poucos, num processo de mutagênese, em lindas borboletas. Havia uma de cabeça branca, tórax metade preta e a outra metade branca, que lhe ensinou a sabedoria, a rebeldia e a ousadia. Era a ex mosca, "borboleta-mestre", que com seu estudo, conselhos e ironia, lhe modificava, e aos poucos, atingia a sua alma e lhe enchia de indagações.

Outras borboletas, também, lhe influenciaram: uma vermelha que falava de esperança e utopia, numa colônia de "moscas-proletárias", onde o discurso da inclusão não mais existiria pois não haveria mais exclusão; uma borboleta com o cérebro metade metafísica e a outra metade física, que vivia entre a ciência e a mística, que a apoiava com a bondade fraternal; uma borboleta elegante que fingia ser empedernida, mas que a tratava como irmã e chorava, escondida, as suas conquistas.

O tempo passou e nesse caminhar e convivência, a "mosca-morta" tornou-se autônoma, desenvolveu uma pedagogia libertadora. Tornou-se sem perceber, uma linda borboleta, que, confiante de sua competência e inteligência, ousou enfrentar a academia da intelectualidade da colônia.
Voa borboleta para lugares ainda mais altos!

Madson Moura Batista (2016)

RESUMO

Em diversas descrições da criança com autismo, é salientado que o modo de se relacionar e brincar dessas crianças se apresenta de forma muito restrita e bastante peculiar, devido ao grave comprometimento geral de seu psiquismo. Essa situação direcionou este estudo para os aspectos relacionais de crianças com autismo, considerando que ainda não existe consenso das causas do autismo. As transformações comportamentais ocorrem a partir da inserção dessas crianças em ambientes socioculturais e na crença do potencial humano. Assim, o estudo objetiva compreender os aspectos relacionais de crianças com autismo em uma brinquedoteca universitária. Em destaque, esta pesquisa busca analisar as relações da criança com autismo com os adultos em um contexto inclusivo e analisar os aspectos relacionais da criança com autismo com os colegas na realização de brincadeiras. Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, tendo por base a abordagem histórico-cultural. Para proceder ao estudo de campo, utiliza a base de dados organizada pelo orientador deste estudo que realiza uma pesquisa mais ampla, intitulada “O brincar da criança com autismo na brinquedoteca: inclusão, mediação pedagógica e linguagem”, que teve início em março de 2016, com duração de três anos. O banco de dados organizado contém 24 aulas realizadas durante o período de março a novembro de 2016, com registros em videogravação; em diário de campo, fotografias e entrevista semiestruturada realizada com os familiares das crianças com autismo integrantes da proposta. Os participantes foram 17 crianças, com idades de três a seis anos – dez crianças não deficientes de um Centro de Educação Infantil, seis com autismo e uma com síndrome de Down, pertencentes ao município de Vitória/ES. Elas foram atendidas por 13 estagiários do Curso de Educação Física, em um encontro semanal, todas as quintas-feiras, das 14 às 15 horas. Durante as intervenções, os estagiários assumiam funções de conduzir a aula, acompanhar as crianças com deficiência e registrar as atividades por meio de videogravação e fotografias. Diante das observações dos dados, duas categorias apareceram de forma recorrente na fase de investigação, a saber: a constituição de vínculos, para analisar a interação da criança com autismo com o adulto em situação de brincadeira; e a dimensão corporal em sua subcategoria espaço-tempo vivencial

da criança com autismo na relação com os colegas em situação de brincadeiras, para analisar a interação da criança com autismo com os colegas. Os resultados mostram que, na categoria de constituição de vínculos, o que se percebe é que, enquanto a criança com autismo não estabelece vínculo com o adulto, sua ação no meio fica empobrecida, limitada somente aos seus interesses; e quando a criança com autismo mantém uma relação de vínculo com o adulto, sua ação no meio se enriquece, ampliando suas possibilidades de sentir, pensar e agir. Da categoria da dimensão corporal, após configurar o vínculo com o adulto, amplia-se, então, a interação da criança com autismo com os seus pares, brinquedos e brincadeiras. Por meio da análise proxêmica, isto é, análise da ocupação pessoal do espaço social pelos sujeitos, percebe-se que há um distanciamento social das crianças com autismo em relação aos pares. Porém, foram identificadas algumas situações e ações que contribuíram para reduzir essa distância física para os níveis pessoal e íntimo, a saber: as atitudes solidárias e de amizade, o estabelecimento de novas amizade, a problematização da questão da diferença/diversidade e as ações colaborativas. O estudo é revelador de que, ao inserir nas ações pedagógicas a interação entre crianças com e sem deficiência/autismo, exige-se recuperar valores e conhecimentos que incluem o corpo e suas expressões, o movimento, o gesto, o afeto, as emoções, a ludicidade e o encantamento, como também valores e conhecimentos capazes de lidar com as diferenças. Portanto, é importante motivar as crianças a aprender, incluindo as contribuições que elas podem dar a partir de suas vivências, tendo a brincadeira como mola propulsora no que se refere à interação das crianças.

Palavras-chave: Educação Física. Autismo infantil. Interação. Brincadeira.

ABSTRACT

In several descriptions of a child with autism it is pointed out that the way of relating and playing of these children demonstrates a very restricted and quite peculiar way, due to the serious general impairment of their psyche. This situation directed this study to the relational aspects of children with autism, considering there is still no consensus on the causes of autism. Behavioral transformations occur from the insertion of these children in sociocultural environments and in the belief of human potential. Thus, the study aims to understand the relational aspects of children with autism in a university playroom. The research aims to identify the relationships between children with autism and adults in an inclusive context, and to analyze the relational aspects of autistic children with their peers in playing games. It is a qualitative research of the case study type, based on the historical-cultural approach. In order to carry out the case study, it uses the database organized by the counselor of this study that carries out a broader research, entitled "The playing time of the child with autism in the toy library: inclusion, pedagogical mediation and language", which began in March 2016, with a duration of three years. The organized database contains 24 classes conducted during the period from March to November of 2016, with video recordings, a routine diary, photographs and semi-structured interview with the relatives of children with autism who are members of the study. The participants were 17 children, aged between three and six years old. Ten non-disabled children from a Center for Early Childhood Education, six with autism and one with Down syndrome, all from the City of Vitória/ES. The children were assisted by 13 trainees of the Physical Education Course, in a weekly meeting, every Thursday, from 2 to 3 pm. During the playing time, trainees took on the role of leading the class, accompanying children with disabilities and recording lessons through video recording and photographs. Throughout the investigation phase, two categories recurrently appeared, namely:- the constitution of bonds, to analyze the interaction of the child with autism with the adult during playing time; - the body dimension in its experiential space-time subcategory of the child with autism in the relationship with their playmates, to analyze the interaction of the child with autism with colleagues. The results show that, in the category of bonding, what is perceived is that, while the child with autism does not establish bond with the adult, its actions with the environment becomes poor, limited only to its interests; and when the child with

autism establishes a relationship of bond with the adult, its actions with the environment is enriched, expanding its possibilities to feel, to think and to act. With regards to the category of the corporal dimension, after configuring the bond with the adult, the interaction of the child with autism with his peers, toys and games is increased. Through the proxemic analysis, which consists in the analysis of the personal occupation of the social space by the child itself, it is perceived that there is a social distancing of the children with autism in relation to the peers. However, some situations and actions have been identified and have contributed to reduce this physical distance to the personal and intimate levels, those are: the solidarity and friendship, the establishment of new friendships, the difference / diversity issues and collaborative actions. The study reveals that by inserting in the pedagogical activities the interaction between children with and without disabilities / autism, it becomes necessary to recover values and knowledge that include the body and its expressions, movement, gesture, affection, emotions, playfulness and enchantment, as well as values and knowledge capable of dealing with differences. Therefore, it is important to motivate children to learn, including the contributions they can make from their experiences, and play as a driving force in the interaction of children.

Keywords: Physical Education. Childhood autism. Interaction. Playfulness.

LISTA DE SIGLAS

Apae – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

ASA – Autism Society of América

CEI – Centro de Educação Infantil

Gepei – Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão

Laefa – Laboratório de Educação Física Adaptada

OMS – Organização Mundial da Saúde

PEI – Plano de Ensino Individualizado

PMV – Prefeitura Municipal de Vitória

Ufes – Universidade Federal do Espírito Santo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO..... 12

2 PERCURSO METODOLÓGICO..... 18

2.1 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS..... 20

2.2 O CONTEXTO/CENÁRIO DO PROCESSO DE INTERVENÇÃO NA BRINQUEDOTECA..... 22

2.3 OS PARTICIPANTES DO ESTUDO..... 27

2.3.1 Sujeitos foco do estudo..... 27

2.3.1.1 Gabriel e seu modo de ser.....28

2.4 ANÁLISE DE DADOS..... 31

3 TRAÇOS SOCIAIS DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL: A BRINCADEIRA E A CRIANÇA COM AUTISMO..... 33

4 RELAÇÕES SOCIAIS NA INFÂNCIA: UM OLHAR PARA A CRIANÇA COM AUTISMO.....54

4.1 CONSTITUIÇÃO DE VÍNCULOS E EXPRESSÃO DE AFETIVIDADE..... 57

4.2 A DIMENSÃO CORPORAL DA CRIANÇA EM SUAS AÇÕES E RELAÇÕES….....63

5 ASPECTOS RELACIONAIS DA CRIANÇA COM AUTISMO..... 73

5.1 A CONSTITUIÇÃO DE VÍNCULO NA RELAÇÃO DE GABRIEL COM OS ADULTOS EM SITUAÇÃO DE BRINCADEIRA.....73

5.2 A DIMENSÃO CORPORAL NA RELAÇÃO DE GABRIEL COM OS COLEGAS..... 85

5.2.1 Espaço-tempo vivencial de Gabriel na relação com os colegas em situação de brincadeira..... 85

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS DESTE ESTUDO 104

7 REFERÊNCIAS 110

APÊNDICES 115

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 116

APÊNDICE B – ENTREVISTA COM OS FAMILIARES 118

1 INTRODUÇÃO

> [...] a escola é assim, relações, interações, diferenças e indiferenças, num universo com variados dilemas e visões, espaços-tempos explorados e sonhos a serem conquistados (MARSAL, 2006, p. 2).

Pensando em minha[1] trajetória escolar e trazendo para os dias atuais algumas inquietações sobre inclusão, lembro-me da época em que estudei no ensino fundamental em uma escola de padres, bem tradicional. Naquele tempo, não era comum encontrar alunos com deficiência inseridos em espaços escolares. Na verdade, no tempo que passei por lá, apenas uma garotinha “diferente” frequentava essa escola.

No entanto, ainda tenho imagens dessa menina na memória e elas se reportam aos momentos em que a professora de Educação Física procurava reorganizar as aulas para possibilitar sua participação. Ninguém na escola explicava por que ela não gostava de fazer amigos, não interagia, tinha dificuldades de se relacionar com outras crianças ou adultos e ficava a maior parte do tempo isolada. Hoje, entendo que os professores tinham dificuldades de buscar alternativas metodológicas para que essa aluna pudesse interagir e brincar, mas marcou em mim o esforço da nossa professora para incluir a menina nas aulas, dando início ao meu interesse pela profissão.

A opção por fazer o Curso de Educação Física surgiu do encantamento e de todo o prazer que o movimento corporal proporciona, principalmente quando as experiências que tive nas aulas de Educação Física, quando criança, foram marcadas positivamente. Durante a graduação, aproveitei a oportunidade de conhecer um pouco mais sobre as pessoas com deficiência na disciplina Educação Física, Adaptação e Inclusão. Essa disciplina me marcou pela sensibilidade, conhecimento e compromisso com a educação inclusiva do professor que a ministrava.

Logo após concluir a graduação, fui aprovada no concurso público para professor de Educação Física do Município de Vitória/ES, iniciando, assim, minhas primeiras experiências e inquietações em uma escola de periferia, local em que

---

[1] Por se tratar de uma experiência pessoal, apenas na introdução, optei por empregar a primeira pessoa do singular.

continuo exercendo a docência. Nessa escola, tive a oportunidade de trabalhar com crianças que apresentam deficiência física, auditiva, visual, intelectual e algumas síndromes. O tema “inclusão” já me afetava integralmente. Com a prática, estudos e cursos nessa área de conhecimento, buscava respostas para minhas inquietações iniciais e procurava organizar a aula de forma que contemplasse a participação de todos.

Uma das características dessa escola era a realização de projetos pertinentes a uma educação inclusiva. Um desses projetos era um musical, que acontecia todos os anos com a participação de todos os alunos e professores. O tema era escolhido no início do ano e os professores abordavam a temática pedagogicamente nas salas de aula. Minha responsabilidade era a culminância do projeto com um espetáculo de dança. Nesse projeto, percebia muitos avanços na relação dos alunos com e sem deficiência, no que se refere à interação, à elevação da autoestima e à possibilidade de aproximação entre os alunos e os professores. Acredito que a música e a dança, assim como os jogos e as brincadeiras, facilitam esse processo.

Nesse percurso, desafios e conquistas aconteceram ao longo do tempo. Receber um aluno com paralisia cerebral, com pouquíssima mobilidade, mas com as funções cognitivas conservadas foi um dos primeiros desafios e, ao mesmo tempo, o que também me motivou a buscar ainda mais conhecimentos sobre a inclusão. O desafio de encontrar os meios para que esse aluno participasse das aulas de Educação Física se intensificou quando ele revelou que o seu sonho era jogar futebol. A partir de então, todos os esforços foram feitos para a realização desse sonho.

No mesmo período, foi divulgada na televisão e nas redes sociais a “bota superação”, um equipamento que um pai confeccionou para que o filho, também com paralisia cerebral, pudesse jogar futebol. A “bota superação” é destinada às crianças que têm pouca ou nenhuma mobilidade motora. É confeccionada com o pé direito do adulto costurado, pela parte interna do pé e perna, com a parte externa do pé e perna direita que a criança utiliza. A parte esquerda é confeccionada da mesma forma. Assim a bota se fixa nos membros inferiores da criança e do adulto por meio de zíperes e de três faixas unindo as duas pernas, direitas e esquerdas. Dessa forma, ao fazer o movimento de caminhar, os dois, adulto e criança, se tornam um só no mesmo movimento, unidos também pela cintura.

Logo mantive contato, por meio telefônico, com esse pai e, com recurso financeiro próprio, adquiri a “bota superação” para o aluno. Sonho realizado. Muitos chutes, corridas, danças, saltos, enfim, movimentos da cultura corporal foram desenvolvidos nas aulas de Educação Física com esse aluno. Ao ver a satisfação e o sorriso de uma criança com deficiência praticando os movimentos da cultura corporal e interagindo com outras crianças e adultos ficava cada vez mais motivada.

Nessa direção, outra situação que merece ser destacada ocorreu, quando recebi em minha turma uma criança com autismo. Carol (nome fictício), uma menina com diagnóstico de autismo, de oito anos, matriculada no 2° ano. Diferente dos outros alunos com deficiência presentes na escola, ela não interagia com os colegas, não falava e não frequentava as aulas de Educação Física. Quando fiz a chamada pela primeira vez na turma, ao anunciar o nome de Carolina, os colegas responderam: “Ela é especial”. E eu disse: “Sim, mas ela faltou?”. Os alunos responderam: “Não, professora, ela não gosta de gente, fica agitada quando tem muita gente perto dela, ela está na sala de educação especial”. Esse discurso já estava cristalizado entre os alunos e professores. Carol tinha a garantia do seu direito à educação em uma escola regular, porém ficava sempre isolada, tendo pouco ou nenhum interesse em estabelecer relações. Os professores e colegas, por sua vez, entendiam esse comportamento como característico de crianças com autismo e que não se alterava.

Essa situação já solicitava minha atenção para os aspectos relacionais de crianças com autismo, uma vez que percebia que seu modo de ser e estar naquele espaço escolar era concebido, por grande parte dos professores, pelo aspecto biológico, como comportamento imutável, próprio de crianças com essa tipologia, estabelecendo uma descrença no seu potencial de aprendizagem. Em contraposição a esse modo de perceber a criança com autismo, já defendia mudanças comportamentais a partir de sua inserção em ambientes socioculturais e na crença do potencial humano.

Reportando-me à literatura sobre o assunto, identifiquei que autores, como Orrú (2007), Chiote (2011), Chicon et al. (2016), Oliveira et al. (2016), reconhecem a dificuldade de interação das crianças com autismo com outras crianças, mesmo assim, são otimistas em afirmar avanços significativos nesse comportamento, quando elas são colocadas em um ambiente educacional acolhedor e que acredita no seu potencial humano.

Segundo a Autism Society of América (ASA, 2000), o autismo é um distúrbio de desenvolvimento complexo, definido de um ponto de vista comportamental, com etiologias múltiplas e graus variados de severidade. Para Oliveira *et al.* (2016, p. 3), “O autismo é uma síndrome cujas principais características definidas nos manuais diagnósticos têm sido os comprometimentos na interação social, na comunicação e na imaginação”. O autismo é, ainda hoje, uma incógnita para muitos profissionais e suas diversas áreas de trabalho. Todavia, diante de todos os desafios que teria com Carol, estava motivada a investir esforços na construção de uma proposta pedagógica para ajudar a menina a superar suas limitações, principalmente no que se refere aos aspectos relacionais.

Como professora de Educação Física, venho percebendo o desafio que crianças com autismo impõem aos professores quanto ao processo de ensino e de aprendizagem nas escolas. Muitos docentes, ao receberem uma criança com autismo, ficam angustiados por não saberem como agir. De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS, 2012), estima-se que existem mais de dois milhões de pessoas com autismo no Brasil e, com o avanço da legislação em relação à inclusão nas últimas décadas, a inserção dessas crianças nas escolas vem aumentando. Em consequência, os professores enfrentam dificuldades para educá-las no mesmo espaço-tempo de interação e para contribuir com o desenvolvimento dessas crianças de características tão peculiares (SIQUEIRA; CHICON, 2016).

Apoiada nos postulados da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano (VIGOTSKI, 1982, 1997), entendo que avanços nas interações sociais em crianças com autismo ocorrerão na medida em que o contexto em que vivem lhes possibilite ricas experiências socioculturais, pois o homem é um ser eminentemente social e, quando a sua capacidade para interagir com os outros está comprometida, fica condicionado à sua vida social. Logo, as interações sociais nessa perspectiva permitem pensar um ser humano em constante construção e transformação, conquistando e conferindo novos significados e olhares para a vida em sociedade e os acordos grupais.

O desenvolvimento cultural da criança, conforme Vigotski (2007), ocorre pela inserção no meio social, onde, pela mediação do outro, acontece o aprendizado, tornando-a cada vez mais semelhante aos seus pares. Assim, a origem social da criança se efetiva com a interrelação da carga genética com as marcas da cultura,

mais a ação do meio cultural sobre ela, desde os primeiros instantes de sua vida (PINO, 2005). O que irá determinar o desenvolvimento da psique da criança são as condições objetivas de vida e a vivência de processos reais no mundo social.

Os autores precussores da abordagem histórico-cultural (VIGOTSKI, 2007; LEONTIEV, 1986) consideram que o desenvolvimento psíquico da criança ocorre, principalmente, com o brincar. A atividade lúdica é, assim, uma das formas pelas quais a criança se apropria do mundo e pela qual o mundo humano penetra em seu processo de constituição, como sujeito histórico. A teoria histórico-cultural aborda o brincar, privilegiando sua participação fundamental na constituição do sujeito, orientado para o futuro.

Seguindo essa linha de interpretação, Pinto (2004, p. 41) afirma que: “Uma das características fundamentais da brincadeira, para o desenvolvimento infantil, é a ampliação da realidade e das possibilidades de experimentar e apropriar-se do mundo”. Trata-se da esfera de atividade do indivíduo que lhe permite, romper os limites do que ele já é, experimentar aquilo que pode ser, não em um sentido restritivo e direto, mas como sujeito integrado em sua cultura (ROCHA, 2005).

Para Oliveira et al. (2016, p. 2), “A brincadeira pode propiciar uma situação de maior leveza, descontração e espontaneidade nas relações interpessoais e na ação das crianças. Nesse contexto, é ressaltada também a participação do professor, de forma a incentivar a criança a brincar”. Assim, as investigações realizadas no espaço da brinquedoteca universitária, pelo grupo de estudos do qual fazemos parte, apontam que as pesquisas com atividades lúdicas, em uma perspectiva inclusiva, facilitam a interação da criança com autismo com os adultos e com as outras crianças por meio da mediação do outro.

Dessa forma, se, por um lado, compreendemos a dificuldade da criança com autismo de interagir com crianças e adultos, por outro, sabemos que é somente estabelecendo relações que ela será capaz de aprender e se desenvolver, o que nos coloca o desafio de estudar seus processos relacionais, norteados pelas seguintes questões: como ocorre a interação da criança com diagnóstico de autismo em relação aos colegas e aos adultos em situação de brincadeiras? Essas crianças respondem com reciprocidade às situações de brincadeiras dirigidas a elas?

Em frente a essas questões, para o desenvolvimento deste estudo, elaboramos como objetivo geral: compreender os aspectos relacionais de uma criança com autismo na interação com os colegas e com os adultos durante a

realização de brincadeiras em uma brinquedoteca universitária. E como objetivos específicos: a) identificar os aspectos relacionais da criança com autismo com os adultos em um contexto inclusivo; e b) analisar a relação da criança com autismo com os colegas na realização de brincadeiras.

Nesse sentido, em sua organização e estrutura, a dissertação assim se configurou: o segundo capítulo enfoca o percurso metodológico com os instrumentos e procedimentos de coleta de dados, o contexto/cenário do processo de intervenção na brinquedoteca, os sujeitos e a forma de análise dessas informações. O terceiro capítulo apresenta os traços sociais do desenvolvimento infantil e a brincadeira da criança com autismo. Também discorre sobre a importância e implicações da interação social por meio da brincadeira para o desenvolvimento dessas crianças. O quarto capítulo focaliza a importância da brincadeira para o desenvolvimento da criança com autismo. As relações sociais na infância, as relações de vínculos e expressão de afetividades, a dimensão corporal da criança em suas ações, estabelecendo relações com a criança com autismo, são discutidas no quinto capítulo. No sexto capítulo, serão analisados os dados; e, no sétimo, finalizaremos com as considerações a respeito dos resultados do estudo.

2 PERCURSOS METODOLÓGICOS

Para alcançar o objetivo de compreender os aspectos relacionais de uma criança com autismo na interação com os colegas e com os adultos durante a realização de brincadeiras em uma brinquedoteca universitária, realizamos uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso (LUDKE; ANDRÉ, 2013).

Essa abordagem pressupõe um contato direto com o ambiente e objeto estudado no decorrer do trabalho de campo. Assim, observar o contexto torna-se essencial para compreendê-lo, pois todos os dados da realidade são considerados importantes. Coerente com a perspectiva histórico-cultural que orienta esta pesquisa, no estudo de caso, a preocupação com o processo é muito maior que a análise dos fatos, ou seja, é necessário observar como ocorrem os procedimentos desde o seu estágio inicial e quais mudanças são decorrentes do processo construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, na medida em que atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados.

O caso deve ser sempre bem delimitado, visando à descoberta, devendo levar em conta o contexto e ter seus contornos bem definidos no desenrolar do estudo. Ao optar pelo uso do estudo de caso, a realidade passa a ser compreendida sob diversas óticas, e o conhecimento deve estar em constante processo de construção. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular da realidade que é historicamente situada. Mesmo partindo de alguns pressupostos teóricos iniciais em relação aos aspectos relacionais da criança com autismo, o direcionamento da pesquisa está na descoberta de novos elementos que emergem durante o processo.

Ludke e André (2013) afirmam que o conhecimento é uma construção que se faz e refaz constantemente, o que nos leva a buscar novas indagações e novas respostas no decorrer do trabalho. Nesse sentido, o estudo de crianças com e sem autismo interagindo no mesmo ambiente de relação, mediadas por professores/brinquedistas de Educação Física em uma brinquedoteca universitária, é bem peculiar, o que, por si só, caracteriza um estudo de caso. A brinquedoteca universitária é um espaço organizado para fins de ensino, pesquisa e extensão.

Se o interesse é investigar fenômenos educacionais no contexto natural em que ocorrem, Ludke e André (2013) enfatizam que os estudos de caso podem ser instrumentos valiosos, pois possibilitam descrever ações e comportamentos, captar

significados, analisar interações, interpretar linguagens, estudar representações, sem desvinculá-las do contexto em que se manifestam. Nessa perspectiva, os autores permitem compreender não só como surgem e se desenvolvem esses fenômenos, mas também como evoluem num dado período.

Com esse delineamento inicial, identificamos e passamos a acompanhar com intensidade o trabalho realizado pelos professores coordenadores do projeto de extensão “Brinquedoteca: aprender brincando”, iniciado e funcionando desde o ano de 2009, com objetivos relacionados com a missão de qualquer universidade pública, a tríade ensino, pesquisa e extensão, nos seguintes termos: ofertar atendimento a crianças de três a seis anos com e sem deficiência, oriundas da comunidade onde moram; promover a formação inicial — tendo o projeto como campo de estágio para os acadêmicos do Curso de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física —, e continuada de professores — por meio de cursos, oficinas e ciclos de palestras; e produzir e socializar conhecimento.

No que se refere à pesquisa, esses coordenadores vêm realizando um estudo intitulado “O brincar da criança com autismo na brinquedoteca: inclusão, mediação pedagógica e linguagem”, que teve início em março de 2016, com duração de três anos, organizando com sua equipe um banco de dados contendo registros em vídeo de 24 aulas realizadas durante o período de março a novembro de 2016, anotações de diário de campo, fotografias e entrevista semiestruturada realizada com os familiares das crianças com autismo participantes da proposta.

Em diálogo com esses coordenadores sobre o trabalho em andamento e os propósitos deste estudo, vislumbramos a possibilidade de utilizar todo esse banco de dados para a realização desta pesquisa. Assim, considerando a relevância do material coletado, o acesso irrestrito a todos os dados e a estrutura do Laboratório de Educação Física Adaptada (Laefa), bem como a nossa participação no referido trabalho, na condição de mestranda, reconhecemos nessa proposta uma oportunidade ímpar para os fins pretendidos.

Desse modo, agimos sobre o banco de dados supracitado em três ações bem pontuais: a) organização e apropriação das informações nele contida; b) pré-análise e levantamento de categorias; e c) análise dos dados pelo delineamento das categorias. Mas, antes de tudo, é preciso revelar como o conteúdo desse banco de dados foi coletado e que tipo de informações contém, com base na descrição metodológica descrita pelos coordenadores da pesquisa mais ampla aqui citada.

2.1 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Os dados foram coletados por meio dos seguintes instrumentos e procedimentos:

Diário de campo: trata-se de um caderno de anotações, utilizado para acompanhar e registrar o cotidiano do processo de intervenção com os alunos, bem como registrar dados das reuniões com a equipe de trabalho e com os pais e/ou responsáveis;

Filmagem: registro, por meio de filmagem, do processo de intervenção com os alunos, em 24 aulas realizadas, com duração total de 24 horas, fazendo uso de filmadora digital. Na filmagem das sessões lúdicas, priorizamos o contexto mais amplo e o brincar das crianças com e sem autismo, para observação, transcrição de episódios de aula e análise posterior dos dados. A filmagem das sessões foi realizada por um professor de Educação Física, que atuou de forma voluntária e colaborativa no processo. Para captura das imagens, o professor foi orientado a se posicionar nos espaços de aula procurando obter um ângulo que permitisse maior abrangência da situação de aula em desenvolvimento, com aproximações nos casos de episódios específicos relacionados com as ações das crianças com autismo. Ao finalizar a filmagem da aula, o professor transferia os dados para um arquivo no computador, compondo o banco de dados.

Para proceder à análise desse material fílmico, inicialmente assistimos a todos os vídeos, mapeando aqueles em que o aluno foco do estudo estava presente, identificando, das 24 aulas, um total de 20 com sua presença. Simultaneamente, fizemos anotações das principais situações em que havia interação da criança com autismo com seus colegas e/ou com os professores/brinquedistas que o acompanhavam individualmente, visando responder às suas necessidades educacionais, organizando-as em um quadro. Com esse quadro, foi possível fazer uma leitura geral do processo de intervenção e descrever de forma sintética os episódios considerados mais marcantes para o processo de análise e discussão dos dados.

Entrevista semiestruturada: realizada pelos professores com os pais e/ou responsáveis pelas crianças com autismo participantes do estudo, com o objetivo de obter informação sobre a história pregressa desses educandos, o processo de

escolarização, aspectos da relação social com outras pessoas (membros da família e das situações de brincadeira). As entrevistas foram realizadas com agendamento prévio, nos dias e horários de atendimento do/a filho/a, no mês de maio de 2016, com duração média de 30 minutos, em duas salas usadas para esse fim, com uso de audiogravação autorizada e transcrição posterior dos dados. A entrevista foi norteada por 20 questões (roteiro em anexo), envolvendo a história da gestação e processos de desenvolvimento da criança, como: linguagem, escolarização, o brincar da criança na família e em outros espaços sociais, relações familiares, vida diária e rotinas de atendimento, intervenção na brinquedoteca.

Para além dessas informações obtidas no banco de dados referentes ao ano de 2016, continuamos a coletar informações no período de março a junho de 2017, com o sujeito foco da pesquisa, por meio de observação participante, e registrar no diário de campo já descrito, com o objetivo de aprofundar nosso conhecimento sobre o aluno.

Observação participante: foi utilizada para acompanhar o processo de intervenção com as crianças na brinquedoteca em outros espaços lúdicos, como a sala de ginástica olímpica, o playground do CEI,[2] a piscina e os espaços externos. Desse modo, pudemos nos aproximar do caso estudado e participar do processo de planejamento, avaliação e intervenção com o aluno sujeito deste estudo, por meio de conversa com os familiares e com a equipe envolvida no trabalho, obtendo informações adicionais importantes para a análise das aulas filmadas, além de constituir novas informações para o banco de dados. Com o intuito de garantir maior segurança na descrição dos dados coletados por essa técnica, realizávamos o registro digitalizado das intervenções ainda no mesmo dia do atendimento, tendo o cuidado de fazer destaque naquelas situações que mais se aproximavam dos objetivos do estudo.

Além disso, conseguimos autorização, com a diretora e a professora do Centro de Educação Infantil onde Gabriel estudava, no turno matutino, para realizar, durante os meses de março e abril 2017, uma vez por semana, durante uma hora, observação de sua participação nas aulas, com o objetivo de identificar seus modos de interação com a professora e colegas e para auxiliar no processo de triangulação dos dados no momento da análise.

---

[2] Centro de Educação Infantil.

2.2 O CONTEXTO/CENÁRIO DO PROCESSO DE INTERVENÇÃO NA BRINQUEDOTECA

As mudanças históricas e sociais influenciam diretamente a cultura lúdica. Como o brincar é um elemento cultural, acreditamos que o lúdico extrapola a infância e sua importância deve perpassar por todas as etapas da vida. De acordo com Santos (2000), o ato de brincar é considerado um fator fundamental no processo de desenvolvimento humano e está reservado principalmente à infância, pois, com as mutações decorrentes do mundo moderno, os sujeitos são afastados, progressivamente, do convívio lúdico na medida em que vão se tornando adultos, ou seja, culturalmente somos programados para não sermos mais lúdicos.

Santos (2000) considera que, por meio do avanço dos estudos da Psicologia sobre a infância, a partir da década de 1950, as atividades lúdicas se destacaram pelo entendimento de que o brinquedo é a essência da criança pequena, culminando na criação de espaços específicos para as vivências lúdicas com elas — as brinquedotecas.

Para Santos (2000, p. 58), brinquedoteca se define como espaços destinados "[...] à ludicidade, ao prazer, às emoções, às vivências corporais, ao desenvolvimento da imaginação, da criatividade, [...] do desenvolvimento do pensamento, da ação, da sensibilidade, da construção do conhecimento" e das relações sociais. Portanto, é preciso pensar na brinquedoteca como um lugar que acolhe a todos, independentemente da idade, cor, deficiência, gênero etc., de modo que as crianças possam, na relação com os brinquedos, adultos e colegas, enriquecer suas experiências lúdicas e relacionais.

A criação de brinquedotecas, segundo Cunha (2001), veio favorecer a brincadeira, ofertando um espaço onde adultos e crianças brincam livremente, com todo o estímulo à manifestação de suas potencialidades e necessidades lúdicas. Em muitos lugares, existem brinquedotecas funcionando de várias maneiras. Umas emprestam brinquedos e jogos, outras atendem crianças com deficiência e estimulam a brincadeira com adultos e outras crianças e algumas funcionam em universidades. Brinquedotecas universitárias, geralmente, têm por objetivo atender à tríade ensino, pesquisa e extensão, como é o caso da brinquedoteca investigada neste estudo.

No que se refere ao ensino, a brinquedoteca constitui campo de estágio para as disciplinas do Curso de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física e a produção de materiais didáticos para as aulas da disciplina Educação Física, Adaptação e Inclusão. Referente à pesquisa, o desenvolvimento de projetos de pesquisa, dissertações, trabalho de conclusão de curso, iniciação científica, com produção e socialização de conhecimento. Em relação à extensão, oferta de atendimento a crianças de três a seis anos, com e sem deficiência no mesmo espaço-tempo de interação, proporcionando experiência lúdicas variadas.

Uma brinquedoteca universitária garante a participação infantil em território acadêmico cujos protagonistas pertencem a diversas categorias sociais. Assim,

> As universidades, principalmente nas ciências humanas, buscam cumprir as metas de ensino, pesquisa e extensão e a capacitação de recursos humanos através do lúdico. Nesses cursos a Brinquedoteca é encarada como um laboratório onde professores e alunos do Ensino Superior dedicam-se à exploração do brinquedo e do jogo em termos de pesquisa e de busca de alternativas que possibilitem vivências, novos métodos, estudos, observações, realizações de estágios e divulgação para a comunidade (SANTOS, 2000, p. 59).

No espaço no qual a pesquisa foi realizada, encontramos dez crianças com desenvolvimento típico de um CEI, sete crianças com deficiência da comunidade (seis com autismo e uma com síndrome de Down), acadêmicos/estagiários do Curso de Educação Física das disciplinas: Estágio Supervisionado em Educação Física e Lazer (bacharelado); Atividade Interativa de Formação com Experiência de Ensino em Temáticas Transversais e Oficina de Docência em Práticas Corporais Inclusivas (licenciatura), além de bolsistas e uma professora de Educação Física que coordenava e acompanhava o processo de intervenção com as crianças na brinquedoteca e em outros espaços lúdicos. Os estagiários realizavam o acompanhamento individualizado com as crianças com autismo e síndrome de Down e ministravam a aula para o grupo (criando planos de aula, executando-os e avaliando os resultados da intervenção).

Para Santos (2000), a brinquedoteca busca assegurar o desenvolvimento integral da criança com e sem deficiência, com inúmeros benefícios, dentre eles: a construção do pensamento, pois o brinquedo permite a criança criar seu mundo imaginário; as experiências para aprender a dividir, a cooperar, a ter raciocínio lógico; a participação em jogos diversos, aprendendo a vivenciar o mundo adulto por meio da brincadeira do faz de conta, na qual ela brinca, demonstrando a visão de mundo

que tem, desenvolvendo a atenção, a socialização, despertando a curiosidade e a capacidade de resolver problemas de uma forma prazerosa e divertida. Além disso, a brinquedoteca melhora a concentração e organização de pensamentos, a vivência e expressão dos sentimentos, a autoestima e a possibilidade de expressar-se livremente.

As atividades lúdicas que acontecem nesse espaço de brinquedoteca são organizadas em um ambiente colorido, decorado com móbiles pendurados no teto, paredes com ornamentos relacionados com o mundo infantil, pintura no piso de madeira imitando uma floresta. Dessa forma, o ambiente inclui e possibilita o contato com brinquedos organizados em diversos cantinhos temáticos:

a) cantinho de teatro, com fantoches e teatro de fantoches, explorando a linguagem oral;
b) cantinho das fantasias, com exposição de diversas fantasias, peruca, chapéus, entre outros;
c) cantinho dos jogos educativos, englobando jogos de montar e jogos de tabuleiro, desenvolvendo raciocínio, atenção e cooperação;
d) cantinho da leitura, com livros infantis, revistas, tapetes e mobiliário;
e) cantinho do faz de conta, com brinquedos que permitem a reprodução do mundo adulto, como casinha de boneca, cozinhas, escolinha, carrinhos, bonecas, navios, aviões, mercadinho, com produtos de mercado, frutinhas, legumes, para estimular o jogo imaginário;
f) cantinho das brincadeiras tradicionais, como amarelinha, bola, patinete, brinquedos recicláveis, caracol, minicama elástica, etc;
g) cantinho dos instrumentos musicais, com diversos mini-instrumentos que produzem sons variados.

Nesse mundo mágico, crianças com e sem deficiência interagem e brincam de diferentes maneiras, com ou sem brinquedos, com os seus pares e com adultos. Para Cunha (2001), outros lugares também podem ser utilizados como brinquedoteca, desde que proporcionem atividades que estimulem o lúdico e o faz de conta. Na pesquisa, também foram utilizados outros espaços, como a sala de dança, a sala de lutas, a sala de capoeira, a sala de ginástica, a parte externa do Centro de Educação Física, com uma ampla área gramada e pedras extensas e planas.

Para Cunha (2001), a brinquedoteca não existe para distrair as crianças, mas sim para oportunizar a criatividade e reinvenção do mundo, possibilitando às crianças liberar as afetividades e ter suas fantasias aceitas, para que, nesse mundo mágico, o faz de conta as auxilie a explorar seus próprios limites e levá-las ao encontro de si mesmas. Portanto, a brinquedoteca é

> [...] um lugar de encontro, um lugar para habitar, para acolher, para abrigar. Um lugar para aprender porque dá acesso a instrumentos culturais. [...] lugar de intencionalidades múltiplas: ser e estar, pertencer e participar, experienciar e comunicar, criar e narrar. Um lugar para o(s) grupo(s), mas também para cada um, [...] que acolhe diferentes ritmos, identidades e culturas (FORMOSINHO; ANDRADE, 2011, p. 11).

Nesse contexto lúdico, professores brinquedistas que, no caso da nossa pesquisa, são os professores e estagiários de Educação Física, auxiliam no processo de estimulação e realização de brincadeiras das crianças com e sem deficiência em todas as suas peculiaridades e potencialidades, tendo a oportunidade também de ministrar a aula para as crianças com desenvolvimento típico. As crianças com deficiência/autismo são sempre acompanhadas por um professor brinquedista, que conta com um plano de ensino individualizado com propostas de atividades que caminham sempre do interesse individual para o coletivo e vice-versa, proporcionando-lhes os estímulos que vão ao encontro da proposta pedagógica da aula, respeitando as diferenças e os modos de ser e de aprender de cada um.

Portanto, o ambiente da brinquedoteca, em sua sistematização, reflete um contexto inclusivo, pois contribui para que a criança aprenda a conviver com o outro, deficiente ou não, respeitando as diferenças com atitudes de amizade e solidariedade, principalmente no que se refere às crianças com autismo, em sua forma peculiar de brincar e em sua dificuldade de se relacionar. Nesse sentido, percebemos que a brinquedoteca é um espaço onde os aspectos relacionais da criança com autismo devem ser potencializados, pois, segundo Vigotski (2010), o brincar possui grande importância e contribui para o desenvolvimento social, afetivo e cognitivo das crianças com e sem deficiência.

Nesse cenário, a organização didático-pedagógica das sessões lúdicas na brinquedoteca e em outros espaços da Universidade, como a sala de judô, o playground do Centro de Educação Infantil, a sala de ginástica, a piscina e outros, que funcionavam como uma extensão da brinquedoteca, ocorria todas as quintas-feiras, das 14 às 15 horas, no seguinte formato: inicialmente as crianças eram

recebidas pelos professores/brinquedistas, que as organizavam sentadas em roda, no centro da brinquedoteca, para iniciar um diálogo relembrando acontecimentos da aula anterior, no intuito de situá-las em relação às próximas atividades.

Na sequência, era realizada uma atividade direcionada, tendo por base um plano de ensino elaborado previamente para a turma durante o ano, com temas sobre contos da literatura infantil, como “Os três porquinhos”, e contos do folclore brasileiro, como “Bumba meu boi”. Logo após, as crianças eram incentivadas a explorar os brinquedos de forma espontânea, a partir de seu próprio interesse e da escolha e iniciativa de brincar.

Nesse momento, os professores/brinquedistas ficavam atentos, observando a escolha para se inserirem na brincadeira com elas, procurando ampliar seu repertório lúdico, propondo novas formas de brincar incluindo outros brinquedos ou combinando materiais, trazendo outras crianças para compartilhar a brincadeira, orientando a forma de brincar, mediando os conflitos, incentivando a interação, propondo a visita a outros cantinhos, a exploração de diferentes brinquedos etc. Por fim, as crianças eram incentivadas a organizar os brinquedos em suas respectivas prateleiras e a novamente se posicionarem sentadas em roda para avaliar o realizado.

As crianças com deficiência que, em seu estágio de desenvolvimento, não se encontravam em condições de participar das atividades coletivas, eram acompanhadas e orientadas na realização de atividades de seu interesse pelos professores/brinquedistas, guiados por um Plano de Ensino Individualizado (PEI). [3]

Logo após, ocorria o atendimento, das 15 às 16 horas, grupo de estudo versando sobre o tema: Jogo, mediação pedagógica e inclusão, das 16 às 17 horas, avaliação e planejamento das aulas. Para além desse momento, a equipe de pesquisa se reunia todas as terças-feiras, das 14 às 17 horas, para estudo, avaliação e acompanhamento dos trabalhos.

Durante o processo de intervenção, nas sessões lúdicas, os professores/brinquedistas assumiam funções diferenciadas: conduzir a aula e acompanhar as crianças com e sem deficiência em seus interesses lúdicos.

---

[3] 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”.

2.3 OS PARTICIPANTES DO ESTUDO

Os participantes foram 17 crianças de ambos os sexos, com idades de três a seis anos, sendo dez crianças não deficientes de um Centro de Educação Infantil (CEI), seis com autismo e uma com síndrome de Down, pertencentes ao município de Vitória/ES. Elas foram atendidas por 13 estagiários do Curso de Educação Física (professores brinquedistas), em um encontro semanal, todas as quintas-feiras, das 14 às 15 horas, no período de março a novembro de 2016, contabilizando 24 aulas/registros. Esse acompanhamento se prolongou por mais seis meses por meio da observação participante, no período de março a junho de 2017, perfazendo um total de mais dez aulas/registros, na forma de diário de campo.

2.3.1 Sujeitos foco do estudo

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

A escolha da criança com autismo (Gabriel)[4] teve como critério principal o fato de ela apresentar um bom desenvolvimento intelectual (já ser capaz de ler algumas palavras, contar, ter noção de quantidade), linguagem oral, bom desenvolvimento psicomotor para a idade. No entanto, no aspecto da interação social, resistia à possibilidade de brincar com outras crianças ou de participar das atividades coletivas, isolando-se em suas brincadeiras e nos instigando a conhecer melhor esse traço do seu desenvolvimento e desvelar quais ações/estratégias seriam utilizadas pela professora/brinquedista para criar as condições adequadas para sua interação com outras crianças.

Assim, a partir da escolha da criança-alvo de nossa investigação, a professora/brinquedista que a acompanhou em suas necessidades educacionais, durante o ano de 2016, tornou-se uma das protagonistas na pesquisa. Trata-se de uma estudante do Curso de Educação Física do 5º período, que participou do projeto de extensão na brinquedoteca, por meio de matrícula na disciplina Atividade Interativa de Formação: Experiência de Ensino em Temáticas Transversais e Oficina

[4] Todos os nomes de participantes citados nesta pesquisa são fictícios.

de Docência em Práticas Corporais Inclusivas, do currículo da licenciatura em Educação Física.

No período de março a junho de 2017, passamos a assumir o papel de professora/brinquedista, ao ingressarmos no projeto para realizar o acompanhamento individualizado de Gabriel, com o objetivo de conhecê-lo em seu sentir, pensar e agir de forma mais aprofundada (experiência registrada em diário de campo).

2.3.1.1 Gabriel e seu modo de ser

Gabriel iniciou no projeto na brinquedoteca aos quatro anos de idade e não teve problemas em sua inserção no novo espaço. No que se refere a algumas peculiaridades do autismo, ele é um menino muito ativo, curioso e destemido, tem um ótimo desenvolvimento psicomotor, realiza todos os movimentos de forma independente (andar, correr, saltar, pular, lançar, receber, arremessar, chutar, dentre outros), assim como a combinação desses movimentos. Gosta de explorar o ambiente olhando os detalhes e se aproximando dos espaços que ainda não conhece e não apresenta resistência para diferentes ambientes. Normalmente, ele gosta de explorar todos os lugares (diferentes ou não) onde acontecem as intervenções. Possui linguagem oral, porém, na maior parte do tempo, permanece calado, não é de muita conversa, dificultando, assim, a comunicação e interação.

Quando sente necessidade, Gabriel escolhe um cantinho, esconde-se e fica sozinho até que alguém o retire do local. Reconhece letras e números, forma algumas palavras e se interessa muito por jogos matemáticos e quebra-cabeças, tem ótima memorização. Gosta também de interagir com a sua própria imagem no espelho, porém tem dificuldade de estabelecer relação com outras crianças, brincando com elas geralmente sob mediação do adulto.

Gabriel é o caçula de cinco irmãos: são três irmãos por parte de mãe, já adultos, do primeiro casamento e, do segundo casamento, ele e uma irmã com oito anos. A gestação foi tranquila, até a separação com o pai que, segundo o relato da mãe, causou nela alguns picos de hipertensão, regularizando-se ao longo dos nove meses.

Gabriel entrou na escola com dois anos, momento em que foram observadas algumas características peculiares ao autismo em Gabriel, até então não percebidas pela família.

> Tem um relatório da escola dizendo que ele realmente se afasta muito. Ele é reservado na sala de aula. Hoje, ainda, quando a gente chega na sala, ele está sempre distante, não se envolve com o grupo, não atende às chamadas. Você tem que ir lá pegar, tocar e tal [...]. Tem uma facilidade muito grande de memorização. Tem uma memória muito boa. Ele sabe números, as letras, desde o início do ano passado. A escola não induz, não, mas ela faz a orientação de procurar um profissional [...] (MÃE de Gabriel, 12-5-2016).

A partir do relatório da escola, a mãe de Gabriel procurou um psicólogo, um médico pediatra e um neurologista, quando, aos dois anos e meio, foi diagnosticado com autismo. A mãe de Gabriel não tinha percebido nada muito diferente na criança, somente a demora na fala, mas a pediatra orientou que aguardasse até os dois anos e meio, já que ele não tinha problema auditivo, e somente após esse período ela buscaria fechar algum diagnóstico. Foi então que, após receber o diagnóstico, a mãe começou a comparar e se lembrar do comportamento de Gabriel quando ele era bebê.

> Gabriel tem dificuldades, sempre teve. Com cinco meses, seis meses é que a gente começou a dar papinha e tudo, mas ele não aceitava. Essa dificuldade de interagir e dar uma resposta, de atender quando você chama, tudo isso. Quando a escola me chamou, foi que eu fui perceber que realmente, eu juntei tudo isso. Eu fui no pediatra e ele me encaminhou para o psicólogo e este me encaminhou para a Apae [...]. Eu era alheia ao que estava acontecendo, mas eu não tinha essa visão realmente do que estava acontecendo. Depois que a gente foi percebendo (ENTREVISTA, 12-5-2016).

Após receber o diagnóstico de autismo, a vida familiar de Gabriel mudou bastante. Segundo o relato da mãe, ela começou a ler mais, procurar informação sobre o autismo, sobre as síndromes dentro do autismo, sobre os tipos de brincadeira, como deveria direcionar Gabriel e o que deveria esperar dele.

A mãe de Gabriel teve que fazer adaptações na rotina da casa e contar com o auxílio das tias e avó de Gabriel, pois ele, na medida em que ia crescendo, queria se aventurar e explorar a casa sem ter medo de altura ou de se machucar. De acordo com a mãe, por duas vezes o encontraram dentro da máquina de lavar. Ele subiu sozinho e ficou lá por alguns minutos sem ninguém perceber. Portanto, a atenção em Gabriel se tornou mais intensa por todos da família.

A preocupação e a angústia da mãe ficam evidentes quanto ao que fazer, como conduzir, orientar uma criança que apresenta dificuldades em certas áreas do desenvolvimento, como a dificuldade na interação social por um lado e a facilidade de memorização por outra. Assim, ela tem muitas dúvidas de como agir com Gabriel.

> É muito recente, ainda preciso aprender muito. Eu não sei, às vezes eu fico vendo as coisas em casa e não sei conduzir. O Gabriel tem uma facilidade, uma memorização muito boa eu não estou conseguindo incentivar isso. Eu não sei nem se eu devo. A escola disse que é muito precoce, que a gente tem que se voltar mais para esse lado mais lúdico (MÃE de Gabriel, 12-5-2016).

Dentre as características principais do autismo, estão os movimentos repetitivos, frequentemente com as mãos e com os braços, considerados estereotipados ou desprovidos de certa finalidade e funcionalidade pelas pessoas, a falta ou dificuldade na oralidade que, por se tratar de linguagem, torna-se um desconhecimento ainda muito significativo para o desenvolvimento da criança com esse diagnóstico e, por último, o comprometimento na interação social que é fundamental para o desenvolvimento infantil.

Gabriel não realiza movimentos estereotipados e repetitivos. Possui boa habilidade motora, brinca de forma convencional e é criativo ao brincar. Jogar bola é uma de suas brincadeiras favoritas. Brinca de faz de conta usando objetos ou brinquedos que auxiliam na sua imaginação e compreende os diferentes papéis sociais, porém ele se coloca nos diferentes papéis somente com a intervenção do adulto. Possui uma boa oralidade, não troca letras, conversa e responde a perguntas quase sem erros.

A mãe relata que, antes de ele entrar na escola, ele repetia algumas palavras e frases, fazendo ecolalia (característica comum em crianças com autismo), mas que, depois, ele foi parando de repetir com a ajuda da fonoaudióloga. Desde muito pequeno, Gabriel se isolava, brincava sozinho, gostava de ficar em lugares escondido e se incomodava com som muito alto. Ele não interagia com outras crianças e adultos e não respondia a determinados estímulos. Portanto, o maior desafio no trabalho com Gabriel era desenvolver a interação social e os aspectos relacionais, pois, dentre as características principais do autismo, essa, não menos importante, aparece claramente na criança. Durante as intervenções na brinquedoteca, percebemos que ele não se aproxima das outras crianças; prefere brincar sozinho ou aceita somente adultos por perto.

Nesse sentido, segundo a mãe, o trabalho realizado na brinquedoteca era essencial para o desenvolvimento da relação social do filho, pois trata-se de um espaço facilitador para que isso aconteça.

> O Gabriel precisa, embora ele resista, mas ele precisa de gente do lado dele. De companhia, de estímulo e isso aqui [na brinquedoteca] é feito. Os meninos têm muita atenção. Eu acho que o autista, ele precisa de ter alguém voltado só para ele, com exclusividade. A gente tem aqui o serviço público que você consegue um profissional exclusivo [...]. Ele gosta de vir para cá, embora ele possa estar incomodado com o barulho, mas ele quer vir [...]. É muito bom. O Gabriel, além dele gostar, ele está entendendo o que é vir para cá, ele sabe o que o espera aqui (MÃE de Gabriel, 12-5-2016).

Gabriel, assim como todas as crianças, tem suas peculiaridades e formas próprias de ser e estar no mundo, pois cada sujeito é único. Por ter o diagnóstico de autismo, algumas características se destacam nele, principalmente em seus aspectos relacionais. Portanto, acreditamos que buscar caminhos para desenvolver a interação dele com adultos e crianças, no contexto da brinquedoteca, nos trará indícios, pistas para melhor compreender essa característica que é tão peculiar a todas as crianças com autismo e, consequentemente, buscar formas de mediação para minimizar os efeitos desse comportamento em seu aprendizado e desenvolvimento.

2.4 ANÁLISE DOS DADOS

Os dados foram analisados com base em estudos relacionados com a abordagem histórico-cultural (VIGOTSKI e colaboradores). A abordagem histórico-cultural tem orientado nosso modo de compreender o desenvolvimento humano, de entender o processo ensino-aprendizagem, de ver a criança, de conceber a ação pedagógica e de repensar a formação dos profissionais da educação.

A análise dos dados foi realizada conforme a natureza do material empírico recolhido e os objetivos do estudo. Para este estudo trabalhamos com a análise microgenética (VIGOTSKI, 2007; GÓES, 2000a). A análise microgenética como um modo de organização e tratamento de dados acerca do desenvolvimento humano, orienta a análise de episódios interativos, enfocando as relações intersubjetivas e as condições sociais e históricas nas quais essas relações se configuram. Nessa

perspectiva, utilizamos essa abordagem para analisar fragmentos das ações e das interações estabelecidas entre adultos e crianças e entre crianças na brinquedoteca.

Nosso olhar para os dados partirá de duas categorias que apareceram de forma recorrente na fase de observação das aulas gravadas em vídeo e organização dos dados, a saber: **a constituição de vínculos** — para analisar a interação da criança com autismo com o adulto em situação de brincadeira —, e **a dimensão corporal** em sua subcategoria **espaço-tempo vivencial de Gabriel na relação com os colegas em situação de brincadeiras** — para analisar a interação da criança com autismo com os colegas.

Nessa perspectiva, destacamos que a pesquisa foi autorizada pelos pais e/ou responsáveis por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A). Seguimos as recomendações éticas para pesquisas com seres humanos, conforme a Resolução CNS nº 466/2012 e aprovação no Conselho de Ética em Pesquisa com seres humanos da Ufes, sob o n° 2.409.983.

3 TRAÇOS SOCIAIS DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A construção deste texto toma por base os estudos realizados por Lev Vigotski (2007) e Angel Pino (2005). De acordo com esses autores, o homem, desde os tempos mais remotos, procurava desvendar os mistérios de sua origem, seja com a mitologia, seja por meio das ciências. Os mitos, as lendas e fábulas fazem parte da história dos povos, constituindo as formas simbólicas com que cada povo obtém a sua cultura. Recentemente, as acelerações das tecnologias e das ciências, como também a secularização da vida, fizeram com que antigas crenças fossem cedendo lugar às novas teorias científicas.

O drama do homem contemporâneo é descobrir ainda mais sobre o universo e sobre si mesmo. Segundo o materialismo histórico e dialético,[5] a consciência surge, portanto, no distanciamento do homem da natureza ou de si mesmo, que lhe permite fazer dele o objeto de sua ação. Na dialética marxista, é a partir das condições materiais de existência que os homens se organizam, criam leis e costumes, estabelecendo relações de trabalho. Assim, a produção de meios materiais permitiu e permite que os homens continuem a existir satisfazendo suas necessidades.

Nessa perspectiva, é a partir do processo de produção que os homens estabelecem relações sociais e criam condições para regular os interesses coletivos, por isso a atividade trabalho é essencial para a compreensão dos processos humanos. Ao produzir para atender às suas necessidades, o homem transforma a natureza e recria a si próprio. Assim, a cultura é processo e produto da natureza humana.

Na relação homem/natureza, a consciência acontece no próprio agir humano, sendo, ao mesmo tempo, causa e efeito dele e, ao descobrir-se, o homem se distancia dele mesmo e introduz representações e características simbólicas, ou seja, o objeto desse olhar é a representação que o próprio homem faz dele. Por exemplo, quando um pesquisador se propõe estudar as formas de linguagem de um bebê, ele já projeta em sua pesquisa as representações que adquiriu com a sua cultura e insere características próprias de acordo com a sua experiência e a aprendizagem que adquiriu naquela cultura. “Ao projetar na criança a representação de si mesmo,

---

[5] Segundo Lênin (1979), o materialismo histórico e dialético busca compreender as mudanças do mundo a partir da realidade material, utilizando os critérios de análise da dialética para assim alcançar o conhecimento mais abrangente e detalhado da evolução. A dialética em uma concepção materialista não se limita a analisar e compreender as transformações e mudanças, mas sim busca compreendê-las a partir da realidade em que aconteceram.

o homem tem dificuldade de descobrir que entre ambos não existam apenas semelhanças, mas também diferenças" (PINO, 2005, p. 25).

Segundo Vigotski (2007), a origem do desenvolvimento do bebê (ontogênese ou história pessoal) é constituída pelas funções naturais ou biológicas e pelas funções culturais, quando as duas se fundem entre si. As funções biológicas transformam-se sobre a ação da cultura e, por outro lado, a cultura tem o suporte nas funções biológicas para constituir-se.

Vigotski (1997) se interessou também pelos problemas das práticas educacionais, particularmente da educação de crianças com deficiência intelectual e física, e com isso viu a oportunidade de entender os processos mentais humanos e elaborar programas educacionais que maximizassem as potencialidades de cada criança. Ele não estudou especificamente o autismo (que foi descrito aproximadamente dez anos depois de sua morte), porém suas proposições mostram-se muito promissoras pela própria forma de compreender a relação entre os planos individual e social, como também para a investigação da problemática do desenvolvimento e dos aspectos relacionais da criança com autismo.

Para Vigotski (1979), ao contrário de estudiosos de sua época, o desenvolvimento da criança não ocorre em um processo linear, natural, composto de mudanças lentas e graduais, mas, sim, de um processo evolutivo, pois abrange mudanças bruscas e essenciais nas próprias forças que o movem por meio de evoluções.

"A história do ser humano implica um novo nascimento, o cultural, uma vez que só o nascimento biológico não dá conta da emergência dessas funções" (PINO, 2005, p. 47). Nesse sentido, a fragilidade do bebê humano depende, por muitos anos, dos cuidados dos adultos até ele adquirir autonomia para realizar as principais funções motoras e sociais. O afeto e a razão, características tipicamente do ser humano, são forças poderosas para garantir aos frágeis bebês o desenvolvimento e a sua sobrevivência na sociedade.

Essa maior dependência de cuidados no bebê humano, de acordo com Pino (2005), ocorre devido ao modo de desenvolvimento de suas funções mentais superiores,[6] de natureza cultural, particularmente com a aquisição da fala. Com isso,

---

[6] Segundo Vigotski (2007) são as funções mentais que caracterizam o comportamento consciente do homem como a atenção voluntária, a percepção, a memória, a imaginação, o pensamento e a linguagem.

o que diferencia o ser humano dos outros animais são as funções mentais superiores. A criança começa a perceber todos os objetos em sua volta com suas formas e qualidades próprias, o que lhe permite estabelecer relações sobre eles. Dessa forma, o que é desvantagem biologicamente para a criança se torna vantagem em termos culturais, pois “[...] o fato de não estarem prontas no momento do nascimento possibilita que elas sofram profundas transformações sob a ação da cultura do próprio meio” (PINO, 2005, p. 46).

Para Pino (2005), a experiência cultural de um povo muito tem a ver com a evolução desse povo, e cada indivíduo adquire um valor cultural herdado dos seus antepassados. Portanto, a passagem do homem do estado de natureza ao estado de cultura é contraditória. A cultura, ao mesmo tempo, é circunstância e resultado da ascensão do homem como ser humano.

De acordo com Martins (1997), desde o nascimento, a criança é socialmente dependente dos outros e, consequentemente, entra em um processo histórico em que, de um lado, são oferecidos os dados sobre o mundo e visões sobre ele e, de outro lado, dá-se a construção de uma visão pessoal sobre esse mesmo mundo. Assim, o momento do nascimento de cada um está inserido em um tempo e em um espaço em movimento constante.

O alcance das funções culturais, próprias do humano, não deriva apenas da constituição biológica, mas também das condições específicas do meio em que o sujeito está inserido. Ao nascer, a criança estará diante dos bens naturais, que são necessários para a manutenção da vida, e dos bens culturais, que são necessários para a humanização da própria vida. Portanto, somente o fato de nascer não lhe garante nenhuma das duas condições. Isso dependerá da competência humana, referente ao cuidado e alimentação dessa criança e da saúde da mãe e do bebê, pois sabemos que muitas crianças nascem e morrem em pouco tempo por falta de um ou dos dois desses bens.

Ao longo do primeiro ano de vida da criança, a sensorialidade e a motricidade, mesmo antes de se articularem, segundo Pino (2005), constituem as primeiras formas de contato com o seu meio social. A sensorialidade indica na criança os movimentos que acontecem ao seu redor, e a motricidade, a forma com que ela se comunica corporalmente com os seus semelhantes. O contato é a forma mais importante para a sua sobrevivência, quando ocorrerão as transformações e

conexões na estrutura do cérebro, modificando as funções elementares ou biológicas para as funções superiores ou culturais.

Para Pino (2005, p. 65), o significado do movimento, “[...] ao ser incorporado pelo bebê, desloca o eixo da ação do determinismo dos sinais à indeterminação dos signos”. Ou seja, os adultos iniciam o circuito comunicativo ainda indeterminado pelo bebê, que age pela motricidade e sensorialidade, apontando para objetos, com choros, balbucios e aos poucos a criança começa a internalizar esses significados que os adultos dão para esses movimentos, e na medida em que as significações dessas ações vão sendo apropriadas pela criança (que são a significação que o adulto atribui), ela vai se tornando um ser cultural.

O nascimento de uma criança em uma sociedade faz com que ocorram mudanças nas relações sociais dos grupos familiares. O homem já é um ser social em desenvolvimento antes mesmo do seu nascimento e todas as suas manifestações acontecem porque existe um outro social. Dessa forma, mesmo, quando ainda não se utiliza da linguagem oral, o sujeito já está interagindo e se familiarizando com o ambiente em que vive. Segundo Pino (2005), ao nascer, a criança traz um equipamento genético e neurológico de sua espécie que, com a ajuda do outro, interage, progressivamente, nas práticas sociais do mesmo grupo.

De acordo com o autor, o equipamento genético e o neurológico que o indivíduo traz ao nascer estão marcados pela história cultural da espécie e conservados em uma memória genética. “A presença dessas marcas é o que garante que todos os recém-nascidos dessa espécie possam adquirir um dia as funções culturais que o caracterizam” (PINO, 2005, p. 153). Assim, a criança depende duplamente do outro, por um lado pela herança genética e por outro pela internalização das características culturais de sua espécie. Porém, isso não significa que a criança seja um ser passivo no processo de internalização, pelo contrário, na medida em que se desenvolve, ela, com a mediação do outro, age ativamente em função do seu amadurecimento biológico.

“Pesquisas neurológicas apontam no sentido de que deva existir uma inter-relação entre a maneira como se organizam as complexas redes neuronais dos indivíduos e as condições culturais reais do seu meio” (PINO, 2005, p. 154). As últimas descobertas a respeito da sequenciação do genoma parecem comprovar a mínima diferença entre o homem, o chimpanzé e o rato. Entretanto, segundo o autor, as diferenças de complexidade e formas de organização do encéfalo humano, em

relação ao chimpanzé e ao rato, são surpreendentes. Isso ocorre devido a uma "marca" que a cultura deixa no encéfalo humano em sua ontogênese.

> [...] pode-se dizer que, uma vez que o encéfalo humano é uma máquina biológica de processamento de informações e que essas informações são portadoras de significação, fazendo do encéfalo uma máquina semiótica, é razoável pensar que, por cima da estrutura básica herdada da espécie, o encéfalo humano desenvolva um design de configuração de redes em função da quantidade e qualidade da informação que recebe e deve processar (PINO, 2005, p. 155).

Nesse sentido, quanto mais informações a criança e o adolescente recebem no meio social em que estão inseridos, mais rápido o cérebro se configura permitindo enfrentar os desafios das novas condições de existência.

Conforme Pino (2005), no início da vida, as primeiras áreas desenvolvidas são as sensitivas e as motoras no córtex, mas isso ainda não é suficiente para que esse indivíduo possa se relacionar com o seu meio cultural de forma plena. A sensorialidade e a motricidade, depois do nascimento, vão se articulando ao longo dos meses, permitindo, assim, que o bebê expresse suas necessidades, transformando atos em significações, mesmo se ele ainda não entende o ato. Então, "A transformação dos sinais naturais em signos é algo inédito na história da evolução das espécies, constituindo o grande diferencial na maneira como o mundo existe para os animais e na maneira como ele existe para os homens" (PINO, 2005, p. 158).

O autor afirma que, em diversos textos, Vigotski (1979, 1982, 1998) utiliza a internalização e a conversão para denominar o mecanismo de transposição de planos das funções humanas. Ou seja, no choro de uma criança, ou em outros sons, nos contatos corporais, por exemplo, existe uma relação direta com o seu meio social. Nessa fase, a criança age muito mais como um ser biológico do que como ser cultural. O adulto, como mediador nesse processo, ao ouvir esse choro, esses sons, atribui uma significação à ação da criança. Após essa significação pelo adulto, a criança confere finalidades e intencionalidades, mesmo que ela não se dê conta disso, para o seu repertório das suas funções humanas, dando entrada nas relações sociais. Desse modo, "[...] o próprio ato biológico torna-se para a criança um ato simbólico capaz de representar essa realidade como realidade para si" (PINO, 2005, p. 166).

Nesse sentido, segundo o autor, é pela reação do adulto ao interpretar o gesto, ou o choro, que a criança decifra a significação do seu movimento e, com a

ausência da fala, essa se torna uma forma de se comunicar naquele momento. Mais tarde, ao adquirir a fala, a criança não deixará de utilizar também o gesto. “Palavra e gesto constituem duas formas diferentes de significação que, frequentemente, se articulam no discurso humano” (PINO, 2005, p. 166). Para a criança com e sem deficiência, principalmente aquelas com ausência da fala, os significados dos gestos e até mesmo do olhar que o adulto atribui, são essenciais para a relação estabelecida com os outros e para o seu desenvolvimento.

De acordo com Pino (2005), a criança começa a integrar em seu repertório de condutas tudo aquilo que ela assimilou nas formas sociais de comportamento. Vigotski (2007) afirma que o signo é uma forma de contato social, um meio de afetar os outros e só depois se torna um meio de afetar a si mesmo. Nessa perspectiva, o desenvolvimento cultural do ser humano está baseado no uso de signos.

Assim sendo, o autor estendeu o conceito de mediação[7] na interação sujeito/ambiente pelo uso de instrumentos (machado, martelo etc., que ampliam as possibilidades de ação do ser humano sobre a natureza), ao uso de signos (linguagem, escrita, números etc., instrumentos psicológicos), ou seja, o homem se relaciona com o mundo por meio da mediação do uso de instrumentos e signos.

> O instrumento é um elemento interposto entre o trabalhador e o objeto do seu trabalho, ampliando as possibilidades de transformação da natureza [...] é, pois, um objeto social mediador da relação entre o indivíduo e o mundo [...]. Signos podem ser definidos como elementos que representam ou expressam outros objetos, eventos, situações. A palavra mesa, por exemplo, é um signo que representa o objeto mesa; o símbolo 3 é um signo para a quantidade três (OLIVEIRA, 1997, p. 29).

Vigotski (2007) enfatiza que, ao internalizar os sistemas de signos produzidos na cultura, os sujeitos se transformam e estabelecem um elo entre as formas iniciais e tardias do desenvolvimento do indivíduo. É na passagem do plano natural para o simbólico que a criança se humaniza, torna-se um ser cultural e passa a ocupar um lugar nas práticas sociais. É no processo de internalização do qual o signo é o mediador, que acontece o processo de sociabilidade e de desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

O nascimento cultural da criança, segundo Pino (2005), inicia-se, portanto, quando os objetos, as pessoas ou as situações que estão à sua volta e também as

---

[7] Para Rocha (2005), a mediação implica a participação do outro no desenvolvimento do sujeito, o que propicia diferentes formas de significar o mundo e agir nele.

próprias ações naturais dessa criança começam a ter uma significação para ela, porque, antes disso, tiveram uma significação para o outro. Nesse sentido, “[...] o desenvolvimento cultural, de natureza simbólica, só pode ocorrer graças à mediação do Outro” (PINO, 2005, p. 168), mesmo que a criança seja o principal agente nesse processo. Nessa linha de pensamento, perguntamos: em crianças com autismo, que apresentam como uma de suas características marcantes no diagnóstico a dificuldade na interação social, como se evidencia seu desenvolvimento sociocultural? Como é marcada sua relação com o outro em situações de brincadeiras?

A forma natural do ser humano, ou seja, a forma biológica, com o processo de significação da cultura existente, transforma-se para uma nova forma de vida. Isso permite compreender, por exemplo, a capacidade que esse ser biológico possui de tornar-se produtor de movimentos da cultura corporal, como a ginástica artística e a ginástica olímpica, fazendo com que as funções naturais do ser humano e as funções culturais estejam interligadas. Assim, “[...] se isso faz sentido, pode-se concluir então que o que converte a função natural em cultural e permite que esta apareça naquela é o olhar do Outro quando ele se torna olhar do eu” (PINO, 2005, p. 171).

Ao se tratar das transformações biológicas e culturais da criança com e sem deficiência no seu desenvolvimento, é de extrema importância que ela interaja com os outros e com o meio para poder se apropriar dos bens culturais conquistados ao longo do tempo pela humanidade e também produzir cultura. Sendo assim, a plasticidade cerebral[8] do sujeito com e sem deficiência, referente à relação que estabelece com o meio e com as pessoas, permite produzir grandes modificações no seu cérebro, possibilitando uma constante reorganização e aprendizagem ao longo de toda a vida, tornando um ser humano mais eficaz com intuito de superar as dificuldades.

O ser humano, de acordo com Vigotski (2007), é um ser eminentemente social, que se constitui na e pela interação humana, em situações concretas de vida. Nessa perspectiva, a teoria marxista teve um papel fundamental para o pensamento de Vigotski e seus seguidores.

---

[8] A plasticidade cerebral é a capacidade que o cérebro tem de se remodelar em função das experiências do sujeito, reformulando as suas conexões de acordo com as necessidades e os fatores do meio ambiente.

Segundo Marx (1988, p. 10), “A primeira condição de toda história humana é, naturalmente, a existência de seres humanos vivos. A primeira situação a constatar é, portanto, as relações que ele gera entre eles e o restante da natureza”. Logo, mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem mudanças na própria natureza humana, no que se refere ao comportamento, e também na consciência.

Vigotski (2007) foi o primeiro a desenvolver postulados consistentes, ao correlacionar essa teoria com seus estudos sobre as funções psicológicas superiores. Nesse sentido, apropriou-se das concepções marxistas sobre o trabalho humano e o uso de instrumentos como meio pelos quais o sujeito transforma a natureza, modificando a si mesmo, e do conceito de mediação de instrumentos e signos na interação homem e ambiente. Nessa perspectiva, Vigotski (2007) defende que a internalização dos signos produzidos culturalmente provoca mudanças comportamentais e estabelece elo entre as formas iniciais e tardias do desenvolvimento individual.

Assim, o ser humano domina a natureza e faz com que ela sirva aos seus propósitos. Em cada etapa da vida, o indivíduo enfrenta desafios importantes para o seu desenvolvimento. O homem está em constante processo de aprendizagem com inúmeros fatores, tanto biológicos, quanto sociais ou históricos, que agem em sua formação, mas que, isoladamente, não determinam a sua constituição.

Ao abordar o desenvolvimento infantil, Vigotski (2007) entende a criança como um ser interativo, que participa ativamente da constituição de si próprio e enfatiza o papel do outro nos processos de sua aprendizagem. As interações sociais, na perspectiva histórica e cultural, permitem pensar um indivíduo com e sem deficiência/autismo em constante construção e transformação que, por meio dessas interações, se apropria constantemente de novos significados na vida em sociedade.

Pino (2005) considera a criança como social desde antes mesmo do nascimento e afirma que seu desenvolvimento emerge de sua completa imersão no mundo social com o qual interage. As interações sociais são, portanto, a base para que o desenvolvimento ocorra, tendo como mediações a linguagem, a emoção, a cognição e o conhecimento do indivíduo.

> Na [abordagem histórico-cultural] [...] de VYGOTSKY, encontramos uma visão de desenvolvimento humano baseada na ideia de um organismo ativo cujo pensamento é constituído em um ambiente histórico e cultural: a criança reconstrói internamente uma atividade

> externa, como resultado de processos interativos que se dão ao longo do tempo (MARTINS, 1997, p. 114).

Nessa perspectiva, o sujeito com e sem deficiência/autismo desenvolve-se criando formas de se relacionar com os seus pares e com o mundo por meio da mediação do outro. Quando, por exemplo, a criança brinca com outra criança ou com o adulto, ela passa a usar um conceito que aprendeu no meio social, e só vai ampliar a sua compreensão quando o internalizar e puder pensar sobre ele. Assim, a criança vai aprendendo e se modificando e toda a história individual e coletiva do ser humano está ligada ao seu convívio social. O aprendizado acontece, portanto, a partir de diversos elementos e ações que se estabelecem ao longo da vida, e não apenas por fatores biológicos.

Dessa forma, sem dúvida, a interação e a brincadeira com outros indivíduos desempenham papel fundamental no desenvolvimento infantil. Quanto mais cedo as crianças se relacionam entre si, mais benefícios elas terão, tendo em vista as experiências e aprendizagens que resultam dessas ações compartilhadas, pois, nessa troca, em cada sujeito vai se modificando a maneira de ser afetado pelo meio social, de perceber, de memorizar, de imaginar e assim por diante.

Na criança pequena, as situações vividas, com o decorrer do tempo, vão permitindo interações sociais com as pessoas mais experientes do seu convívio, que orientam o desenvolvimento de seu pensamento e de seu próprio comportamento. Nesse processo, a criança conta com parceiros com mais vivências, como a família, o professor, outros adultos e outras crianças, que oferecem gradativa apropriação de muitos elementos historicamente concebidos em sua cultura, nas formas de relações sociais cotidianas, costumes, linguagem, valores, técnicas e conhecimentos.

Portanto, é na linguagem humana,[9] mais precisamente por meio da palavra, que o papel fundamental de comunicação para os humanos e de constituição do próprio psiquismo humano se constitui socialmente.

No processo de interação e intermediação em que a linguagem desempenha a função fundamental para o desenvolvimento da criança, Vigotski (2007) postula que as funções psicológicas elementares se transformam em superiores. Para o autor, é na interação entre as pessoas que se constrói o conhecimento. Entretanto,

---

[9] “Pelo termo linguagem humana, entendemos um complexo sistema de código que designam objetos, ações ou relações; códigos que possuem a função de codificar e transmitir a informação e introduzi-la em determinados sistemas [...]” (LURIA, 1986, p. 25).

cabe ressaltar que nem todas as maneiras de interação podem fazer prosseguir esse desenvolvimento. Nesse sentido, a qualidade e peculiaridade das relações nas quais as crianças com e sem deficiência/autismo se envolvem são determinantes.

Ao se tratar dos processos de aprendizagem e desenvolvimento, Vigotski (2007) considera que eles estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança. O autor faz um destaque para o conceito de zona de desenvolvimento proximal ou iminente, no qual identifica dois níveis de desenvolvimento. O primeiro deles é a zona de desenvolvimento real, em que o nível das funções mentais da criança está completo para determinada função, ou seja, aquilo que a criança consegue realizar sozinha, sem auxílio de um adulto ou de outra criança, por exemplo, vestir-se. Se, porventura, a criança consegue realizar determinadas funções somente com o auxílio do outro, essa esfera é chamada de zona de desenvolvimento potencial, ou seja, ela só resolve um problema ou executa uma tarefa com a ajuda de outro sujeito. Assim,

> [...] a zona de desenvolvimento proximal ou iminente é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com os companheiros mais capazes (VIGOTSKI, 2007, p. 97).

O desenvolvimento iminente não se origina do interior do sujeito, somente se configura na dependência da vida social. A formação da criança acontece no próprio processo de aprendizagem, que decorre nas interações com o outro e esse movimento é contínuo ao longo da vida. Assim, o que é definido como a zona de desenvolvimento iminente, para o autor, são as funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, ou seja, a criança resolve o problema depois de fornecermos pistas para solucionar aquilo que ela quase realiza sozinha.

Essas considerações sobre a formação social do ser humano compõem um referencial considerável para compreendermos os aspectos relacionais de uma criança. Sabemos que a criança, ao interagir com outra criança e com o adulto, por meio da brincadeira, pode trazer avanços significativos para a promoção da aprendizagem. Desse modo, o presente trabalho tomou o brincar como objeto de investigação, por ser uma importante esfera de funcionamento da infância.

Na sequência, procurando dar mais luz ao entendimento sobre os processos de desenvolvimento infantil, abordaremos a questão da importância da brincadeira para o desenvolvimento da criança com autismo.

3.1 A IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM AUTISMO

O estudo sobre o autismo infantil reporta-se ao pioneiro Leo Kanner (1943), que realizou os primeiros trabalhos referentes ao transtorno. Suas publicações continham descrições detalhadas de casos de autismo e ofereciam os primeiros esforços para explicar teoricamente tal quadro. Kanner (1943) descreveu sobre 11 casos de crianças (oito meninos e três meninas) com algumas características particulares, mas com um aspecto comum, que ele considerou como distúrbio principal, a incapacidade de estabelecer relações de maneira normal, com as pessoas e situações, desde o início da vida. As crianças do grupo estudado mostravam, sem exceção, sua extrema solidão desde o começo de suas vidas, não respondendo a nada que lhes viesse do mundo de fora. Além disso, a obsessividade, estereotipia e ecolalia também foram percebidas em algumas delas.

> Desde 1938 tem nos chamado a atenção um número de crianças cujas condições diferem tão marcada e singularmente das observadas até então, que cada caso mereceu - e, espero, irá eventualmente receber - a atenção pormenorizada às suas fascinantes peculiaridades. [...] a desordem fundamental está na incapacidade dessas crianças de se relacionarem de maneira comum com pessoas e situações desde o começo de vida (KANNER, 1943, p. 1).

A partir dos trabalhos de Kanner, foram realizados muitos estudos em várias áreas do conhecimento buscando compreender o autismo, principalmente no que se refere à sua etiologia e às possibilidades de intervenção. “[...] se, por um lado, as primeiras descrições clínicas continuam sendo aceitas sem contestação, por outro, não se pode dizer o mesmo com relação à etiologia e ao prognóstico, como foram inicialmente apontados” (SIQUEIRA; CHICON, 2016, p. 23). Para esses autores, os principais estudos sobre o autismo, desde as primeiras publicações até a atualidade, apontam na direção da dificuldade de interação social, da comunicação e de um repertório restrito de atividades e interesses, os quais são as características marcantes da criança com autismo.

Sabemos que a consciência da criança se constrói quando ela participa do mundo e começa a dominá-lo. Arce e Duarte (2006) consideram a brincadeira também como uma forma de participação no mundo, contribuindo para o desenvolvimento e o aprendizado da criança. A brincadeira, para a criança, firma-se, então, como atividade fundamental para o seu desenvolvimento por possibilitar que, enquanto brinca, sozinha ou em interação com outras crianças ou adultos, resolva problemas, elabore hipóteses em um pensar sobre si e sua atuação no meio, favorecendo o alargamento das suas possibilidades de sentir, pensar e agir no mundo.

Ao brincar, a criança aprende a ser e agir diante das coisas e das pessoas, pois "[...] é a partir das ações práticas realizadas que os processos internos se estruturam, orientando outras ações práticas, mais autônomas e complexas, que enriquecerão os processos internos e assim sucessivamente" (ARCE; DUARTE, 2006, p. 39). Nessa perspectiva, as brincadeiras tornam-se importantes no campo social da criança e representam a base do seu desenvolvimento iminente.

Segundo Vigotski (2008, p. 25), "[...] na idade pré-escolar [três a seis, sete anos], surgem necessidades específicas, impulsos específicos que são muito importantes para o desenvolvimento da criança e que conduzem diretamente à brincadeira".

Na primeira infância, estágio anterior ao pré-escolar a criança busca realizar seus desejos, seus impulsos de forma imediata, ao contrário do período pré-escolar, as crianças desse período de desenvolvimento desviam os desejos não-realizáveis para a brincadeira, que deve sempre ser entendida como realização imaginaria e ilusória de desejos irrealizáveis. A criança, por volta dos três anos, envolve-se em um mundo de imaginação em que as tensões dos desejos não realizáveis se tornam realizáveis por meio da brincadeira, ou seja, se uma criança pequena quiser realizar as mesmas ações que sua mãe, ela o fará por meio da brincadeira de faz de conta.

Vigotski (2008) enfatiza que a criança na primeira infância está presa à situação concreta, isto é, ela age, a partir do contato direto com o objeto, a partir do visível, a brincadeira enquanto um novo momento do desenvolvimento, enquanto uma nova forma da criança se relacionar com o seu entorno social, modifica radicalmente a relação da criança com o seu mundo. Assim, "a imaginação é um processo psicológico novo para a criança; representa uma forma especificamente humana de atividade consciente" (VIGOTSKI, 2007, p. 109).

Nesse sentido, ao usar a imaginação para brincar, a criança imita situações reais. A brincadeira, de fato, é baseada em regras. Por exemplo, a criança que brinca de carrinho, normalmente, brinca de acordo com as regras e leis de trânsito, como um adulto quando dirige um carro. O que na vida real passa despercebido pela criança pequena, na brincadeira, torna-se uma regra de comportamento, e isso não é diferente quando se trata de crianças com deficiência/autismo que alcançaram em seu desenvolvimento essa condição de agir com o imaginário em relação aos dados da realidade.

> [...] ao brincar, a criança imita situações reais, como cuidar de um bebê, dirigir um carro, interpretar papéis de adulto, mas não como uma reprodução mecânica daquilo que observa, pois, ao representar situações reais num plano imaginário, ela emancipa-se da situação concreta, assimila suas experiências, ao mesmo tempo em que as representa de forma criativa, operando com regras e valores sociais, que, na realidade concreta, muitas vezes não seria possível operar (CHIOTE, 2011, p. 59).

Assim, a criança irá se deparar com os limites impostos pela realidade, pois ainda não é um adulto. A forma de solucionar esse problema, entre sua necessidade de agir e a impossibilidade de executar as ações da vida adulta, pode ocorrer por meio da atividade lúdica, na qual não importam a precisão e o resultado. A situação de brincadeira exige, muitas vezes, que a criança aja contra um impulso imediato, pois, em todos os jogos, há regras de comportamento que podem não ser estabelecidas anteriormente, como em um jogo de regras formais. Para Oliveira (1997, p. 67), “[...] são justamente as regras da brincadeira que fazem com que a criança se comporte de forma mais avançada do que a habitual para sua idade”.

Leontiev (2001) considera a brincadeira como a atividade principal dessa fase da infância (três a seis/sete anos), não pela quantidade de tempo ou frequência em que ocorre no cotidiano da criança, pois geralmente ocupa alguns minutos das atividades do dia, mas pelo papel que assume no desenvolvimento. Nesse sentido, a brincadeira torna-se um processo de alto nível do desenvolvimento para a criança pequena, na medida em que a liberta das amarras quotidianas, agindo sobre os objetos em uma compreensão que modifica seu uso convencional.

> Chamamos atividade principal aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento (LEONTIEV, 2001, p. 122).

Assim, é chamada “principal” a atividade mais frequentemente encontrada em um determinado estágio do desenvolvimento e à qual a criança dedica uma boa parte de tempo. Em uma brincadeira de casinha, por exemplo, é necessário que as crianças criem situações que imitam a realidade, como arrumar a casa, cozinhar, cuidar dos filhos. Nesse sentido, ela aprende a direcionar suas ações pelas regras que percorrem essas brincadeiras, de forma implícita ou explícita, portanto se autodominando e se autodeterminando durante a atividade principal do brincar.

Para Vigotski (2008), o papel da brincadeira abrange uma influência enorme para o desenvolvimento da criança. Nessa perspectiva, o brincar é uma atividade precisamente humana, pois se constitui com base na percepção que a criança tem do mundo dos objetos humanos e dos fatos reais com os quais se depara, sendo necessária a interação com outra criança ou, principalmente, com um adulto para que possa aprender a brincar. No brincar as ações são sempre reais e sociais e a criança assimila a realidade humana.

> [...] a brincadeira dá à criança uma nova forma de desejos, ou seja, ensina-a a desejar, relacionando o desejo com o ‘eu’ fictício, ou seja, com o papel na brincadeira e a sua regra. Por isso, na brincadeira são possíveis as maiores realizações da criança que, amanhã, se transformarão em seu nível médio real, em sua moral (VIGOTSKI, 2008, p. 33).

Nesse sentido, são experiências que propiciam um maior autodomínio da criança e as regras que são inerentes à brincadeira tornam-se um desejo. A criança aprenderá a brincar nas relações que estabelece com outra criança e com o adulto, mediadas pela cultura. Na brincadeira, ela aprenderá regras e valores sociais com os quais, muitas vezes, na realidade social, não conseguiria operar, mas que serão internalizadas durante a brincadeira.

Nesse sentido, uma das maiores dificuldades da criança com autismo é estabelecer relações com os adultos e com outras crianças. Contudo, mesmo que essa criança apresente dificuldades de se relacionar, é imprescindível que os adultos (familiares, professores e outros), que são os mediadores no processo de seu desenvolvimento, não a privem da interação com os outros. “É necessário entendermos que [...] [a criança] com autismo é, antes de tudo, um ser humano, uma pessoa em formação, com desejos, medos, dúvidas, angústias etc. e é por meio da interação social, que irá formar-se como pessoa, para além do autismo” (SIQUEIRA; CHICON, 2016, p. 44).

A abordagem histórico-cultural parte do princípio de que, quando se pretende educar uma criança com alguma deficiência/autismo, torna-se importante identificar suas limitações atuais e, sobretudo, ter clareza de suas possibilidades de desenvolvimento e da necessidade de promover ações prospectivas. “Assim, de uma visão negativa, que olha para crianças com deficiência a partir de suas insuficiências e as paralisa [...], busca-se um olhar afirmativo da criança com deficiência, que a empodere, vendo em sua existência forças e possibilidades” (SANTOS et al., 2016, p. 223). Por isso, é necessário enxergar a criança com autismo na direção das suas potencialidades e não na direção das suas limitações.

Para Chiote (2011), a criança com e sem deficiência percebe o mundo por meio do contato social, com os avanços na inserção e participação no cotidiano. Nessas vivências, suas funções são ampliadas, tornando-se também uma forma de perceber a si própria, reorganizando sua conduta, seu autodomínio, modificando sua estrutura, composição e modo de funcionar. Nessa perspectiva, perguntamos: por quais caminhos seguem os processos psicológicos superiores de pensamento nessas crianças? De que forma essas crianças constituem a relação com o outro e quais são suas possibilidades de se apropriar de experiências na vida coletiva e dividir esses novos saberes com outros sujeitos?

Nesse sentido, caminhos alternativos e condições de interações são necessários para o avanço desses sujeitos no que se refere ao desenvolvimento. Assim, “[...] a ação educativa deve favorecer a emergência das funções superiores, deve criar condições propícias ao desenvolvimento cultural da criança com autismo, por meio da sua inserção nas relações sociais e nas práticas cotidianas” (SMOLKA; NOGUEIRA, 2013, p. 180).

A brincadeira é uma prática social que pertence também às crianças com autismo, pois são sujeitos que apresentam particularidades na forma como se relacionam com o outro, mas têm o direito de participar da cultura. A brincadeira é uma possibilidade de desenvolvimento dessas crianças a partir de sua interação social. Como afirma Chiote (2011, p. 137),

> A brincadeira/jogo infantil tem sua origem nas experiências concretas da criança. As motivações e necessidades que levam a criança a brincar são construções culturais, que variam de acordo com o meio em que está inserida e sofrem mudanças ao longo do desenvolvimento infantil.

De acordo com a autora, o caráter sem interesse do brincar da criança pequena, sem a necessidade de produzir algo concreto, permite a liberdade de ações. Mas, no caso da criança com autismo, a brincadeira se mostra de modo bastante peculiar.

> Quando se trata da criança com autismo, o processo não é simples, pode ser longo e frustrante para o outro – pais, familiares e educadores – devido à pouca interação, o que provoca um baixo investimento nas possibilidades do brincar, desacreditando da importância e da viabilidade da brincadeira para o desenvolvimento dessa criança (CHIOTE, 2011, p. 140).

Vale ressaltar que a literatura da área do autismo prende-se à indicação de que a brincadeira está ausente ou, quando está presente, ocorre de forma bizarra e, muitas vezes, relacionada com movimentos estereotipados. Argumentando em direção contrária, a autora salienta que a brincadeira, quando ensinada e mediada por adultos e crianças, além de possibilitar os ganhos de desenvolvimento que lhe são próprios (atuação no plano imaginativo, refinamento da significação), proporciona um rico espaço social de circulação de linguagem e de uso de instrumentos, sendo, assim, uma importante fonte para os processos de constituição desses sujeitos.

Chiote (2011) considera que, por mais livres que pareçam ser as brincadeiras das crianças com e sem deficiência/autismo, elas possuem regras implícitas ou explícitas as quais são apreendidas e ordenadas pela mediação do outro. É a partir dessas regras que as crianças pensam e agem, ajustando-se à situação da brincadeira, favorecendo o desenvolvimento do autodomínio, comportando-se além do que é habitual para sua idade.

Dessa forma, partindo do pressuposto de que o brincar da criança não é uma ação natural, ou seja, é uma atividade que a criança aprende culturalmente, torna-se fundamental, então, no espaço da educação, ensinar à criança com autismo a brincar, pois, ao inserir essas crianças no plano simbólico, amplia-se a “[...] possibilidade de circulação social na linguagem e no uso de instrumentos a partir do desenvolvimento da imaginação” (CHIOTE, 2011, p. 140). No entanto, para que esse processo ocorra com qualidade, é preciso que os educadores reconheçam as possibilidades de desenvolvimento e de aprendizagem que as crianças com deficiência/autismo possuem.

Em Vigotski (1997), compreendemos que as crianças com deficiência/autismo necessitam da ação mediadora do professor para provocar também o contato corporal, seja para levá-las a interagir com outras crianças, seja para dar segurança na realização de determinadas tarefas e interagir com os objetos ou, ainda, para fazê-las vivenciar experiências corporais.

No trabalho com essas crianças, é importante saber que estratégias pedagógicas podem ser utilizadas para ajudá-las a avançar no compartilhamento de experiências e saberes e também nas possibilidades de utilizar o lúdico como recurso pedagógico para provocar nessas crianças diferentes formas de estar e agir no mundo, potencializando o seu desenvolvimento.

As crianças aprendem melhor em um espaço de interação, compartilhando as experiências com outros indivíduos de seu laço de relação. Logo, “Se privadas de ambientes educativos enriquecedores, se abandonadas à própria sorte, sem direção, permanecerão com seus limites estreitos” (OLIVEIRA; PADILHA, 2016, p. 200).

Autores como Sá, Siquara e Chicon (2015), Oliveira e Padilha (2016), Chicon, Fontes e Sá (2013), Chicon et al. (2016) e Siqueira e Chicon (2016), por meio de resultados e principais considerações de suas pesquisas, enfatizam a importância do papel da brincadeira no desenvolvimento da criança com autismo e a relevância do papel mediador dos professores na ampliação da relação dela com outras crianças e com os adultos durante a brincadeira, apesar das peculiaridades nos modos de interação dessas crianças com os outros e entre si.

Em seus estudos sobre a representação simbólica e linguagem de uma criança com autismo no ato de brincar, Sá, Siquara e Chicon (2015) chamam a nossa atenção para novos significados e funcionalidades que a criança com autismo atribui ao brinquedo, usando seu potencial criativo e simbólico, quando descobre e explora o brinquedo nas suas diversas possibilidades, além do seu caráter funcional, desenvolvendo diferentes experiências corporais e novas possibilidades com o uso do material.

Vigotski (2007) enfatiza que a imaginação na criança não acontece por acaso; é a primeira forma de emancipação da criança. A brincadeira, para o autor, é um estágio entre as restrições puramente situacionais da primeira infância e o pensamento adulto que, por sua vez, pode ser totalmente desvinculado de situações reais. Para usar a imaginação, a criança aprende a simbolizar e depois usar a signos convertendo essas funções mais simples em funções culturais mediadas por signos.

“Em se tratando de uma criança com autismo, é bastante significativo [pois] proporciona um universo além do concreto, do visível, levando para um universo simbólico, em que a criança possa agir com autonomia e segurança” (SÁ; SIQUARA; CHICON, 2015, p. 359).

Para os autores, a experiência do brincar da criança com autismo torna-se uma significativa ferramenta para conhecer a si mesma e sobre o mundo de forma mais autônoma, favorecendo a capacidade simbólica e interpretando as diferentes realidades culturais instituídas, tornando-se, assim, um sujeito efetivamente social.

Oliveira e Padilha (2016), ao estudar os modos de interação e inserção da criança com autismo nas práticas sociais em uma brinquedoteca universitária, tendo a brincadeira como pano de fundo desse processo, apontam para algumas peculiaridades desses modos de interação, em que o papel da brincadeira se configura como uma importante atividade para o desenvolvimento da criança com autismo, especialmente no que diz respeito à emergência de uma brincadeira mais estruturada. Apontam, ainda, o papel mediador do adulto no alargamento da relação com o outro e com os objetos durante o brincar.

Tomando como referência Leontiev, as autoras enfatizam que o brincar não é instintivo e sim uma ação do homem. A criança é colocada diante de brinquedos construídos culturalmente e, por meio da mediação, alavanca o seu desenvolvimento psíquico. O brincar implica aprendizado e a participação do outro é essencial para a atuação da criança no plano simbólico e na ação da sua imaginação. “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” (OLIVEIRA; PADILHA, 2016, p. 190).

Assim sendo, é na relação com o outro que a criança, ao brincar, se afirma, satisfaz seus desejos, controla objetos, atua no plano simbólico e na relação com os seus pares durante a prática social.

> 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 (OLIVEIRA; PADILHA, 2016, p. 199).

Nesse sentido, as autoras salientam a importância da perspectiva histórico-cultural, pois essa perspectiva destaca o papel das relações humanas nas ações

sobre os objetos culturais e nas práticas sociais em que a criança se insere. Assim, o planejamento de ações educativas é fundamental para avanços no desenvolvimento de crianças com autismo na escola.

Chicon, Fontes e Sá (2013), em estudos sobre atividades lúdicas no meio aquático, relatam a possibilidade de inclusão de uma criança com autismo, a ampliação de seus movimentos e vivências de brincar, como também a interação com os professores e colegas.

Segundo os autores, o meio aquático, no desenvolvimento das brincadeiras, facilita e provoca desafios, pelo seu efeito de flutuação, que levará a criança a realizar movimentos mais livres, favorecendo o desprendimento, a melhora da autoestima, a conquista da confiança em si mesma e o desenvolvimento das ações de consciência corporal com ações colaborativas.

> Durante as aulas de Educação Física no meio líquido é possível criar situações pedagógicas que tenham as ações lúdicas como cerne para estimular a melhor ambientação da criança nesse espaço, ampliar as interações sociais, o aprendizado dos gestos técnicos, como flutuação, respiração, propulsão, etc., a prática colaborativa e a aceitação das diferenças/diversidades de forma mais significativa para a criança. E ao fazer isso, o professor contribui para a organização socioafetiva e psicomotora da criança, em especial da criança com autismo (CHICON; FONTES; SÁ, 2013, p. 107).

Os autores enfatizam que o ambiente líquido, para a criança com autismo, amplia a trajetória do brincar de uma maneira mais centrada e menos agitada, facilitando a interação com o outro, favorecendo a experimentação corporal e a vivência simbólica, contribuindo para o seu desenvolvimento. Brincar em companhia dos seus pares possibilita à criança com autismo estar presente nas relações.

De acordo com esses pesquisadores, apesar da dificuldade de se relacionar da criança com autismo, no ambiente aquático, isso é modificado. O meio líquido é um espaço bastante profícuo e facilitador das interações entre as crianças com e sem autismo, e delas com os adultos, pela necessidade de contato e colaboração que suscita. Assim, os professores, além de estimular, devem auxiliar a brincadeira da criança com autismo também no meio líquido, para que ela possa obter confiança e iniciativa garantindo o seu desenvolvimento.

Nos estudos sobre a mediação pedagógica do professor na brinquedoteca, Chicon et al. (2016) descrevem e analisam a ação mediadora dos professores de Educação Física no processo de interação de alunos com e sem deficiência na

brinquedoteca, originando propostas pedagógicas de ensino que contribuam para incrementar o processo ensino-aprendizagem em contextos educacionais inclusivos.

Segundo os autores, brincar significa vivenciar as situações do cotidiano imaginando o mundo adulto naquilo que não se pode realizar. “E quanto mais [...] [as crianças com autismo] usam a imaginação, melhor é a sua compreensão do mundo em que vivem” (CHICON et al., 2016, p. 281). Ao brincar, a criança, mediada pelo outro, relaciona-se com as práticas sociais e delas se apropria, reproduzindo-as, ressignificando-as e vivenciando a cultura no momento histórico em que se situa.

> Dessa maneira, 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).

O brinquedo, para os autores, atua como instrumentos, e na relação da criança no espaço da brinquedoteca. O brinquedo é um instrumento mediador entre ela e a brincadeira. Os signos podem ser expressos pela experiência de brincar da criança, mediada por brincadeiras anteriores, filmes, desenhos, representação dos papeis sociais, ou o jogo de faz de conta, e o papel mediador do educador é fundamental para provocar “[...] situações lúdicas nas quais a premissa é a possibilidade de compartilhar os brinquedos e as brincadeiras com os colegas” (CHICON et al., 2016, p. 287).

Para Siqueira e Chicon (2016), o educador deve entender que somos mediadores no processo de internalização pela criança do patrimônio cultural acumulado pela humanidade. Como a brincadeira é parte desse patrimônio, a interferência do professor na relação da criança com autismo com os seus pares ativa e potencializa situações de aprendizagens e desenvolvimento que de outra forma não seria possível acontecer.

As práticas pedagógicas inclusivas acontecem a partir das interações sociais e pela mediação do professor, “[...] com sensibilidade, intencionalidade, persistência, ousadia, enfrentamento do novo, do desconhecido e confiança no potencial dos alunos” (SIQUEIRA; CHICON, 2016, p. 125). Desse modo, para promover a inclusão, devemos educar o olhar para o aluno e não para a sua deficiência, reconhecer a importância do percurso diferenciado de aprendizagem das crianças com

deficiência/autismo e ressignificar e reorganizar o ambiente de aprendizagem em função das necessidades educacionais de todos os alunos.

4 RELAÇÕES SOCIAIS NA INFÂNCIA: UM OLHAR PARA A CRIANÇA COM AUTISMO

Neste capítulo trataremos das relações sociais na infância em sua dimensão corporal e na constituição de vínculos, expressão de afetividade, emoções e sentimentos, buscando compreender melhor os aspectos relacionais da criança com autismo por esses caminhos.

Ao nascer, a criança se depara com um universo até então desconhecido. Dia após dia, ao se relacionar com a mãe, o pai, os irmãos, os avós, os tios etc., ela começa a perceber o mundo e a si própria como sujeito, desenvolvendo as suas subjetividades. Assim, de acordo com Chicon *et al.* (2016), Chiote (2011), Oliveira *et al*. (2016), o ser humano se constitui na relação com o outro, passando pelas significações que esse outro também lhe atribui em relação ao meio em que se insere. Nesse sentido, a criança não se define fora de sua cultura e do seu processo histórico-social, mas intrinsecamente neles.

Ao entrar na escola, ainda na educação infantil, as relações se ampliam e as crianças passam a interagir com outros adultos e colegas, que vieram de diferentes famílias, com culturas, valores e atitudes distintos. Compreendemos, então, que a criança se constitui e se desenvolve pelas interações, relações e práticas sociais a ela proporcionadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diversas origens, nos contextos em que ela se insere.

Nessa direção, Martins Filho (2009) conclama o direito da criança de viver sua infância. Para ele, a criança deve ter a sua infância plena e voltada para o desenvolvimento cognitivo, da personalidade, da rede de relações sociais e dos processos de humanização sem qualquer tipo de diferença.

Assim, a criança se relaciona primeiro com os adultos, seus pais e parentes próximos e, na medida em que cresce, amplia também o quantitativo de adultos e crianças que fazem parte do seu convívio, influenciando diretamente sua formação. Nos primeiros anos de vida, a criança depende da relação, principalmente com os pais — de suas sensibilidades, percepções e afetos que são muito importantes para a sobrevivência do bebê. Portanto, essas e todas as relações que a criança com e sem deficiência/autismo estabelece não acontecem de forma passiva, pois ela atribui sentidos e significados às ações dos adultos, produzindo sua própria cultura.

Das análises realizadas na pesquisa de Martins Filho (2009), “Relações sociais e educação infantil: percursos, conceitos e relações de adultos e crianças”,

ficou constatado que o adulto estabelece processos de socialização com base em posturas contraditórias e ambíguas em relação às crianças. Essa atitude ocasiona certa tensão entre crianças e adultos, principalmente no que diz respeito ao que é permitido ou não ser realizado em casa, na escola ou até mesmo no espaço da brinquedoteca. O adulto impõe um controle corporal e mental, além de limitar os movimentos em uma atmosfera de disciplinamento, especialmente no sentido de cumprir e obedecer a regras.

Para as crianças com autismo, isso se torna mais complexo, pois o seu modo de ser e estar no mundo ocorre de forma peculiar e, muitas vezes, as regras impostas por adultos não são aceitas, compreendidas ou seguidas por essas crianças, não considerando que todo processo relacional é atravessado por uma assimetria em seu desenvolvimento. Sendo assim, muitos dos desejos e necessidades das crianças, na pesquisa citada, ora eram vigiados e reprimidos, ora eram incentivados.

Porém, o conceito de criança como alguém imaturo, que ingressa passivamente na cultura e que é incapaz de aprender até atingir certo nível de desenvolvimento, caracteriza a criança apenas como um sujeito que precisa alcançar um nível de competência cognitivo, linguístico e emocional. Quando se nega à criança o direito de viver experiências variadas e enriquecedoras que circunscrevem os modos relacionais, caracteriza-se o que Martins Filho (2009) considera como uma “socialização adultocêntrica”, ou seja, que conduz a criança para um mundo previamente ordenado para reproduzir passivamente os valores da sua cultura.

Nesse sentido, é necessário que adultos, ao se relacionarem com crianças com e sem deficiência/autismo, não estabeleçam uma “socialização adultocêntrica”, mas, sim, uma relação de construção partilhada da cultura, objetivada na e pela relação social desses sujeitos, tornando-os ativos, produzindo coletivamente sentidos e significados sociais, podendo modificar os modelos autoritários e preconceituosos estabelecidos nas interações sociais. Desse modo, os adultos devem ser peças-chave no desenvolvimento de crianças com autismo para a elaboração desses sentidos e significados culturais, por meio de variadas formas de linguagem, formando sujeitos ativos nos processos relacionais, mesmo em sua forma peculiar de ver e construir a realidade.

A mediação e interferências que os adultos realizam com as crianças com e sem deficiência/autismo são de fundamental importância, principalmente, se os adultos buscam potencializar, qualificar e ampliar as expressões e manifestações socializadoras que elas expressam. Devemos reconhecer as crianças como sujeitos que participam ativamente da produção de suas próprias relações sociais, sem descartar a mediação dos adultos com e entre elas.

Segundo Hay (2005), a relação de uma criança com os seus pares inicia-se muitas vezes quando ainda são bebês com irmãos, primos ou outros bebês que moram perto, por meio de sorrisos, contato físico e vocalizações. Na medida em que crescem, essas manifestações permanecem e outras práticas sociais podem surgir, como a atenção compartilhada, a dimensão corporal, a expressão de afetividades, o domínio de emoções, a inibição de impulsos, a realização de brincadeiras, a imitação de ações do outro, a compreensão de regras e o desenvolvimento da linguagem. Assim,

> [...] déficits nessas habilidades podem ser compensados quando as crianças interagem com adultos competentes, como seus pais ou educadores, ou com irmãos mais velhos tolerantes; no entanto, parceiros que também estão desenvolvendo gradualmente essas habilidades podem ser menos tolerantes e, portanto, um ambiente de pares de idade pode ser particularmente desafiante. Crianças com distúrbios de desenvolvimento que têm suas habilidades de atenção e de imitação comprometidas e crianças com vocabulário limitado correm mais riscos, o que pode explicar algumas das relações problemáticas em turmas inclusivas [...] (HAY, 2005, p. 2).

Nessa perspectiva, torna-se desafiador estimular o desenvolvimento dessas práticas sociais na criança com autismo, tendo em vista que a sua condição está em déficit com essas habilidades. A criança é afetada em seu comportamento social por muitos fatores, como suas relações em casa com seus pais e irmãos e também entre outros membros da família, com vizinhos e outros.

No entanto, para Hay (2005), a aceitação pelos pares é mais diretamente afetada pelo comportamento da própria criança. As crianças anunciam seus desejos, suas interpretações, suas satisfações, seus encantamentos, seus contentamentos e descontentamentos de forma histórica e socialmente. Entretanto, o modo peculiar de ser e estar no mundo da criança com autismo, muitas vezes, acaba afastando outras crianças que não compreendem sua forma de agir, exigindo estratégias de sensibilização e esclarecimento para que possam reconhecer e aceitar os colegas com autismo em sua diferença/diversidade. Vigotski (2008) enfatiza que as

qualidades humanas são um complexo que se desenvolve de maneira histórica, social e culturalmente.

As relações sociais tornam-se, então, essenciais e decisivas, facilitadoras de trocas mútuas entre os diferentes sujeitos, podendo desenvolver a criatividade, a sensibilidade e o respeito ao próximo, acolhendo ou não cada sujeito ou grupo com suas particularidades, dependendo do contexto histórico social em que se encontram.

Sendo assim, faz sentido afirmar que as crianças formam suas humanidades pelas relações sociais contínuas. Logo, devemos estimular as interações sociais entre a criança com autismo e os outros, valorizando e compreendendo sua forma peculiar de se relacionar com os seus pares, com os adultos e com o mundo.

4.1 CONSTITUIÇÃO DE VÍNCULOS E EXPRESSÃO DE AFETIVIDADE

Por muito tempo, o homem busca compreender a constituição de vínculos, a expressão de sentimentos e os fenômenos do afeto (emoção, paixão, alegria, tristeza, dentre outros). Lemos, Gechele e Andrade (2017) consideram que o vínculo surge mediante o contato afetivo e a sensibilidade dos pais, nos primeiros meses de vida da criança, respondendo aos sinais e comunicações entre eles.

Para os autores, a forma como os vínculos se constituem na criança comporá um modelo interno com o qual ela irá estabelecer suas futuras relações. “Dessa forma, a [família] [...] se apresenta como peça fundamental para elaboração dos estados emocionais da criança, o que vai influenciar nas [...] suas vivências e na relação com o meio em que se insere” (LEMOS; GECHELE; ANDRADE, 2017, p. 2).

Para melhor compreensão sobre a constituição de vínculos e afetividades nos aspectos relacionais das crianças com autismo, Vigotski (1997, 1979), Wallon (1986) e Elias (2001) trazem importantes contribuições para se pensar a constituição social e histórica do sujeito, ao problematizarem o afetivo na relação eu-outro.

Em “Fundamentos de defectologia”, Vigotski (1997, p.221, tradução nossa) define “[...] o afeto como o que aumenta ou diminui a capacidade de nosso corpo para a atividade e obriga o pensamento a mover-se em um determinado sentido".[10] O afeto em sua obra aparece relacionado principalmente com aspectos motivacionais. O autor considera que existe uma tendência volitiva-afetiva por detrás

[10] "[...] el afecto como lo que aumenta o disminuye la capacidad de nustro cuerpo para la actividad y obliga al pensamiento a moverse en un determinado sentido” (1997, p. 221).

de todos os pensamentos em todos os sujeitos, com e sem deficiência. Assim, o pensamento contém uma atitude afetiva e está associado ao ambiente cultural de cada sujeito.

Nessa perspectiva, Vigotski (1979) considera o desenvolvimento da personalidade e das funções psíquicas superiores, apontando o papel fundamental do plano intersubjetivo na constituição do psiquismo humano. Para o autor, o homem se torna homem nas relações sociais e essas relações são transferidas para dentro do sujeito e se transformam em funções da personalidade e formas da sua estrutura.

Devido à sua experiência, o adulto tem muito a contribuir para a criança em formação, por meio dos sentimentos e da palavra. Essa relação será determinante para o estabelecimento de padrões de conduta da criança, para a forma como ela vai lidar com seus sentimentos e emoções e para a construção do “eu”, contribuindo para a formação de um sujeito que tem consciência de si, da sociedade e de seu papel dentro dela.

De acordo com Galvão (2001), o desenvolvimento de conceitos, sentimentos, valores ou formas de ser/estar no mundo depende da inserção e condição do sujeito em uma determinada cultura. Contudo, sabemos que o desenvolvimento das funções mentais superiores que caracterizam o ser humano, como a fala, a representação simbólica e a memória, assim como a expressão de sentimentos, dependem da apropriação que o sujeito faz dos elementos a ele transmitidos em um dado ambiente cultural. Nesse sentido, a afetividade exerce um papel fundamental nas relações sociais, além de influenciar decisivamente a percepção, a memória, o pensamento, a vontade e as ações.

Oliveira (2016) aborda a emoção como manifestação humana relacionada com as funções psicológicas superiores articuladas nas práticas culturais, nas relações sociais e na relação eu-outro. Nesse sentido, as ações e as palavras do outro podem afetar e aflorar sensações, provocar alegria, tristeza, dor, silenciamento, dentre outros.

Nas obras de Vigotski (1979, 1997) e Wallon (1986), fica evidente a participação da cultura e da história em nossa constituição como seres humanos, que acontece por meio da figura do outro. Nessa constituição, tanto Vigotski como Wallon atribuem ao afetivo um papel fundamental, porém Wallon dedica-se mais à discussão sobre a afetividade e o papel da emoção no desenvolvimento do “eu”.

A teoria walloniana do desenvolvimento social dos sujeitos (1986) aponta que a primeira condição para a construção do eu psíquico é também a construção do eu orgânico, e “[...] a noção de corpo próprio só pode se realizar se se integrar, mais ou menos estreitamente, ao desenvolvimento, na criança, da consciência de sua personalidade ‘moral’ em relação ao outro” (WALLON, 1986, p. 15).

Segundo o autor, existem dois componentes de análise em torno da afetividade, o primeiro de base orgânica e o outro, o meio social. Esses dois componentes constituem a base da afetividade para Wallon (1986) — o primeiro movimento acontece no orgânico para depois expandir-se e ter influência do meio social. É nesse movimento que as manifestações afetivas acontecem, como é o caso das emoções. Necessária, portanto, é a influência do meio social para sua repercussão, além de que o modo como esse meio responde a essa forma de manifestação afetiva influencia esse processo de desenvolvimento dos sujeitos e na vida emocional de cada um.

Para esse teórico, o meio social vai gradativamente transformando essa afetividade que, inicialmente, é orgânica, moldando-a e tornando suas manifestações cada vez mais sociais. De acordo com Galvão (1995), podemos compreender a afetividade, de forma abrangente, como um conjunto funcional que emerge do orgânico e adquire um status social na relação com o outro, que se constitui como dimensão fundante na formação dos sujeitos.

Seguindo nosso percurso de compreensão, encontramos em Elias (2001) elementos relevantes para ampliar a problematização e a discussão sobre o afetivo na relação com o outro. Para o autor, a estrutura de personalidade dos sujeitos transforma-se, vinculada à organização social na qual estão inseridos ao papel que cada ser humano exerce sobre a vida de outro ser humano, por exemplo, um idoso em relação a um jovem, um médico em relação ao paciente, uma criança com autismo diante do professor e vice-versa.

Elias (2001) considera que o sentido da vida está vinculado ao significado que a própria vida do sujeito adquiriu para as suas relações, seja por meio de seu trabalho, comportamento, seja pela sua própria pessoa. O sentido da vida, para o autor, é construído social e historicamente.

Assim, as concepções sobre vínculos e afetividades que abordam o desenvolvimento da consciência em Vigotski (1979, 1997), o papel do outro na consciência do eu para Wallon (1986) e a relação entre o sentido que o sujeito

constrói sobre sua vida e os sentidos que os outros atribuem a ele, em Elias (2001), podem direcionar o processo interativo das crianças com autismo em relação a outras crianças e adultos, pois os sujeitos se constituem afetivamente nessa relação com o outro, significando a si próprio.

Oliveira e Gebara (2010) destacam, com sua pesquisa, baseada nas ideias de Wallon, que a consciência não ocorre no âmbito individual. Na verdade, não se trata de um “eu” individual, que se abre no meio social, mas sim de um sujeito que, aos poucos, se individualiza, isso porque esse ser “toma forma” a partir da relação com o outro.

Pesquisadores como Galvão (2001), Oliveira e Gebara (2010), Oliveira (2012), e Dantas (2016), ao referenciarem Henri Wallon, enfatizam que os três primeiros anos de vida da criança é o processo de constituição da consciência de si e o período onde os vínculos afetivos com a família se configuram.

Os primeiros movimentos do recém-nascido (impulsos, espasmos, reflexos) são expressivos, pela forma afetiva que carregam ao sinalizar disposições individuais. Todos nós nos sensibilizamos diante do choro ou do sorriso de um bebê. Essa função biológica dá origem a um dos traços característicos da expressão emocional. Ela fornece o primeiro e mais forte vínculo entre os sujeitos e supre a insuficiência da articulação.

Logo, a afetividade faz parte do sujeito desde seu nascimento e o acompanha durante toda sua vida. Uma criança amada, respeitada e acolhida certamente desperta a curiosidade para conhecer e assim desenvolver seu aprendizado. É na família que a criança faz seus primeiros vínculos afetivos e é por meio dela que é apresentada ao mundo cultural.

> Desta maneira, a caracterização que apresenta da atividade emocional é complexa e paradoxal: ela é simultaneamente social e biológica em sua natureza; realiza a transição entre o estado orgânico do ser e a sua etapa cognitiva, racional, que só pode ser atingida através da mediação cultural, isto é, social [...]. Pelo vínculo imediato que instaura com o ambiente social, ela garante o acesso ao universo simbólico da cultura, elaborado e acumulado pelos homens ao longo da história (DANTAS, 2016, p. 86).

Contudo, algumas crianças com autismo manifestam características peculiares em seus aspectos relacionais desde bem pequenas. Não olham para a mãe, não atendem quando são chamadas e interagem pouco com pessoas ou objetos. Nessas crianças, as expressões e interpretações de sentimentos podem

não aparecer. Elas se sentem desconfortáveis com carinhos, como abraços e beijos, e preferem não ter muito contato com as pessoas.

É importante que a mãe e os adultos que as cercam mantenham o contato afetivo e a sensibilidade, mesmo que não tenham a reciprocidade aparente da criança, para a criação de vínculo, o que pode possibilitar que essas crianças estabeleçam também relações afetivas e constituição de vínculos no futuro com outros sujeitos. “O surgimento de novas relações na vida destas crianças é o início de um novo processo de interação social e da criação de novos vínculos, aspectos fundamentais para o seu desenvolvimento cognitivo e afetivo” (LEMOS; GECHELE; ANDRADE, 2017, p. 3).

É a partir do vínculo criado com o adulto que a criança se sente segura em explorar o mundo e experimentar outras relações. Por outro lado, o estabelecimento de vínculos pode também ser diminuído devido a fatores externos, como preconceitos, violência, maus-tratos etc. No que se refere à criança com autismo, o vínculo existente em relação ao outro dependerá da forma com que esse outro compreende as peculiaridades dessa criança e o seu modo de ser/estar no mundo, assim como dependerá também da segurança que o adulto oferece para ela estabelecer outras relações. Conforme Wallon (1986), é no contato com o outro que o eu vai se modelando aos poucos, primeiramente no contato com o outro real, depois com o outro reconstruído no psíquico.

Pelo vínculo imediato é que o sujeito se instaura com o ambiente social e garante o acesso ao universo simbólico da cultura. “Sendo [...] [as crianças], seres essencialmente emotivos e trazendo a sua emoção a tendência forte, porque funcional a se propagar, resulta daí que os adultos, no convívio com elas, estão permanentemente expostos ao contágio emocional” (DANTAS, 2016, p. 88). Mesmo que não respondam a algum estado específico (sofrimento, alegria...), essas manifestações expressivas tendem a causar impacto em nós, adultos, que interpretamos e reagimos de acordo com a nossa convicção. “Deste jogo entre o sujeito e o meio, vão se constituindo significados para as expressões, que vão passando a constituir emoções mais definidas e diferenciadas” (GALVÃO, 2001, p. 20).

Com base em Vigotski, Oliveira (1997) destaca que as emoções perpassam dois planos: o interpsicológico que segundo a lei geral de desenvolvimento, é aquele que ocorre entre os sujeitos e o plano intrapsicológico, aquele que se efetiva no

interior da criança. Nesse contexto, a cognição funciona de forma integrada com as funções psíquicas socialmente construídas e historicamente orientadas. É na relação com o outro, na criação de vínculos, no inter e intrapsíquico que o sujeito se humaniza, pertence a uma cultura, com todos os afetos, linguagens e conhecimentos próprios dessa cultura.

Para Oliveira e Gebara (2010), no processo de constituição da individualidade, a criança vai ocupando diferentes papéis em um jogo no qual pode se colocar no lugar de atuante ou de quem sofre a ação. Assim, “[...] um passo decisivo para a estabilização do eu em relação ao outro é dado a partir das situações de oposição vivenciadas pela criança em diferentes planos: o eu se afirma ao mesmo tempo em que se opõe ao outro, em circunstâncias diferenciadas” (p. 376).

As relações sociais também constituem as posições sociais, ou seja, o papel que cada sujeito representa em determinadas situações e que conduz as suas ações. A criança com autismo pode conduzir suas ações de forma diferente, quando está no papel de filho, de aluno, de neto, de sobrinho ou mesmo de paciente em relação ao outro. “Nessa relação, o lugar e a função de um se define pelo lugar e função do outro” (OLIVEIRA, 2016, p. 39).

Apesar da forma peculiar de expressões de sentimentos e de ser/estar no mundo, as crianças com autismo necessitam de uma relação de afeto por parte das pessoas que a cercam, que potencializem as relações sociais entre seus pares e com os adultos pois, para Elias (2001), o sentido da vida depende de como os pares ecoam os sentimentos.

Nessa perspectiva, a constituição de vínculos e afetividades possibilitam o avanço cognitivo de crianças com e sem deficiência/autismo, pois serão os seus desejos, as suas intenções e os seus motivos que as mobilizarão na escolha das atividades, do desejo de brincar com o outro, na escolha dos brinquedos, das brincadeiras e na ação de pensar sobre o real, passando a ter acesso ao mundo simbólico e dando origem à atividade cognitiva.

Dessa forma, é preciso conceber relações afetivas e criação de vínculos nas crianças com autismo de modo diferenciado daquelas estabelecidas por pessoas que apresentam desenvolvimento típico, para que, efetivamente, o vínculo entre adultos e crianças se construa, assim como o vínculo entre os pares, sendo necessário o olhar atencioso, em sua individualidade e em suas atitudes, para que possam conceber um vínculo sincero, afetivo e sólido, com muita insistência,

paciência e carinho, buscando outros caminhos, observando aquilo que os afetam, que os impulsionam para o melhor entendimento do ser/estar e a forma de se relacionar das crianças com autismo.

Assim, a criança com ou sem autismo aprende em um espaço que lhe parece seguro, como a sala de aula ou a brinquedoteca, e com um professor que sabe criar afinidades. O professor, ao mesmo tempo, tem necessidades de conciliar o intelectual e o afetivo e constituir um local privilegiado para essa conciliação. A negação das relações afetivas entre os sujeitos com e sem deficiência/autismo pode trazer prejuízos à natureza humana em toda a sua simplicidade e diversidade.

Após as considerações sobre a constituição de vínculos, a expressão de afetividades e sentimentos, buscaremos compreender os aspectos relacionais da criança com autismo pela dimensão corporal em suas ações no tópico a seguir.

4.2 A DIMENSÃO CORPORAL DA CRIANÇA EM SUAS AÇÕES E RELAÇÕES

Ao longo da história, o corpo ora era entendido como biológico ou da natureza, ora como cultural, social e histórico. E até bem recente, essas duas categorias vinham sendo estudadas isoladamente, sem se considerar as mútuas relações entre elas. Assim, é importante compreender que o corpo se realiza na conexão entre natureza e cultura, estando presentes elementos dessas duas categorias.

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

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

expressões corporais, ele é capaz de representar sentimentos e contar muito de uma cultura.

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

A percepção corporal em crianças com e sem deficiência/autismo ocorre pela necessidade de a criança conhecer as funções de seu corpo e estabelecer relações de movimento que pertencem ao sujeito em sua totalidade, revelando sentimentos, emoções, experiências vivenciadas por ela, assim como a importância de criar práticas sociais integradas ao corpo, possibilitando a construção da personalidade e da identidade.

Nesse sentido, somos o nosso corpo, não somente como matéria, mas também como a nossa ligação com o mundo. Quando vemos, cheiramos ou tocamos, o nosso corpo se relaciona integralmente com o meio. Assim, devemos considerar a importância da dimensão corporal e suas ações e relações em que crianças com e sem deficiência/autismo se tornem sujeitos ativos na construção dos seus conhecimentos e nas suas relações com o mundo a partir das ações dos seus corpos sobre a realidade.

Buss-Simão (2012, p. 23) nos auxilia na escolha do uso da expressão *dimensão corporal*, pois na busca de uma ampliação do conceito de corpo e de uma superação da dicotomia entre natureza e cultura, a autora compreende a dimensão corporal como “[...] uma categoria, na qual, na delimitação do que seja o biológico encontram-se já as marcas das reflexões e concepções que se constrói ao longo da história, ou seja, encontram-se já as marcas da cultura”.

Para a autora, a justificação da dimensão corporal se legitima a partir de cinco aspectos: a) corpo como suporte, instrumento e portador da aprendizagem humana; b) corpo como direito ético, no qual todos têm o direito de ter um corpo; c) corpo como identidade; d) corpo como linguagem, expressão, “fala” e meio de comunicação; e) corpo como conhecimento. A primeira delas inclui os recursos que o corpo utiliza da mecânica e dos sistemas orgânicos, ou seja, a sua capacidade de ação sobre os objetos. A segunda propõe que todos têm direito a um corpo. Nesse sentido, se não forem garantidas as mínimas condições de manutenção em vida dos

corpos (fome, violência, maus-tratos, preconceitos), todas as outras condições humanas, como a liberdade ou igualdade, estarão inviabilizadas. A terceira delas compreende o corpo como definidor de identidades transitórias, “[...] assim, o corpo ao se constituir de uma materialidade instável, sobretudo na infância, essas identidades não são fixas ou estáveis, mas sim constituídas de um caráter relacional e múltiplo o que confere uma fluidez e uma inconstância às identidades” (BUSS-SIMÃO, 2009, p. 136).

Ainda sobre esse aspecto da identidade, no artigo de Buss-Simão (2009), “A dimensão corporal: implicações no cotidiano da educação da pequena infância”, a autora considera que os estudos, na Sociologia da Infância, de Allison James, Chris Jenks e Alan Prout, revelam que as experiências do corpo e, consequentemente, das diferenças corporais, são importantes para a identidade social. Dentre as diferenças corporais, cinco aspectos do corpo das crianças constituem-se como significativos para elas, a saber: a estatura, a aparência, o sexo, a forma e o desempenho. Cada um desses aspectos funciona como fonte de interação, relacionamento e identidade para a formação das crianças. As significâncias desses aspectos podem ser “[...] percebidas como relevantes tanto para os pais como para as crianças, e alguns desvios desses padrões de normalidade podem gerar intensa angústia, tornando-se significativos para a constituição da identidade social” (BUSS-SIMÃO, 2009, p. 136).

Contudo, apesar de esses aspectos serem entendidos como importantes para a compreensão do desenvolvimento das crianças com e sem deficiência/autismo, elas não os absorvem passivamente; elas os compreendem de forma ativa e usam esses conceitos para assimilar não somente seus corpos, mas também seus relacionamentos com outros corpos. Nesse sentido, as crianças chegam a um entendimento não só de seus corpos em constante mudança, mas também dos corpos dos seus pares.

Retornando ao quarto aspecto da justificação da dimensão corporal — o corpo como linguagem, expressão, “fala” e meio de comunicação —, identificamos o papel importante do corpo na relação com outras pessoas e na leitura de mundo por parte das crianças, ampliando os seus conhecimentos e as suas experiências culturais. Na criança com autismo, principalmente a que não possui oralidade, esse aspecto torna-se muito importante para a compreensão da linguagem corporal.

Nessa perspectiva, os professores precisam estar atentos às manifestações corporais desses sujeitos, identificando o que esse corpo quer nos dizer.

Na sequência, o quinto e último aspecto considera o corpo como conhecimento, ou seja, “[...] pelo fato do corpo ter a capacidade de estar presente no exterior e no mundo é impressionado e duravelmente modificado por ele, pois fica exposto às suas regularidades” (BUSS-SIMÃO, 2009, p. 137). Por exemplo, quando uma criança aprende a andar, não se está aqui desconsiderando que o andar sobre duas pernas é uma construção histórica e cultural, mas também considerando a compreensão dessa criança do que é o caminhar.

Assim, reconhecendo a importância da dimensão corporal em crianças com e sem deficiência/autismo na constituição das suas infâncias, acreditamos que seja necessário atentar para a possibilidade de diversificar os espaços/tempos planejados para que as crianças possam viver corporalmente sua infância de modo que sejam oportunizadas a elas todas as dimensões do corpo, de forma independente sendo ela ou não uma criança com deficiência/autismo.

Nessa perspectiva, Buss-Simão (2012) destaca a necessidade de uma aproximação das crianças (inclusive as que apresentam deficiência/autismo), pois é preciso dirigir o olhar atentamente às práticas sociais desenvolvidas por elas para, a partir da perspectiva delas próprias, compreender como a dimensão corporal se distingue nessas crianças. Para a autora, as crianças trazem, em suas experiências corporais, a relação delas com o mundo social e material.

Crianças vivenciam a dimensão corporal de diversas formas, ora em casa como filhos ou irmãos, ora como alunos na escola, ora como netos, ora como amigos. Em cada um desses contextos, existem práticas sociais que estabelecem regras e hierarquias “[...] que moldam, condicionam ou constrangem os modos como se pode viver e experienciar a dimensão corporal” (BUSS-SIMÃO, 2012, p. 25).

Contudo, é importante reconhecer que a dimensão corporal das crianças com e sem deficiência/autismo não é apenas limitada pelas regras ou hierarquias das relações sociais. Na realidade ela também constitui conceitos e molda as relações. As constituições corporais do sujeito, como andar ereto, falar e usar ferramentas, fornecem possibilidades de estabelecer relações sociais, como também servem para desenvolver as próprias relações. Nesse sentido, é preciso reconhecer a evolução do corpo ao longo da história, como é constituído biológica e culturalmente e como fornece aos diferentes sujeitos variadas formas de ação.

Historicamente, o corpo foi considerado, por muito tempo, apenas como um suporte para uma mente ativa. Essa dicotomia entre corpo e mente, segundo Buss-Simão (2012), foi predominante nos estudos sociológicos. Conforme a autora, a modernidade pretendeu ressignificar o corpo como um lugar de inclusão e não de exclusão ou segregação, um conector que se relaciona com outros corpos. Para contribuir com essa questão, a autora cita Turner (1992), quando afirma que, para a sociologia se interessar pelo corpo, será necessário olhar para os afetos, as emoções e os sentimentos como componentes das práticas sociais que devem envolver a dimensão corporal e não privilegiar somente um viés cognitivo, o qual tem sua centralidade em vontades mentais.

Assim, concebemos que tanto a infância como o corpo são determinados e constituídos nas dimensões sociais, culturais e históricas, como também biológicas. Nesse sentido, para compreender os aspectos relacionais da criança com autismo, é necessário ter um olhar e uma escuta sensível e perceber aquilo que o seu corpo quer dizer, pois muitas crianças com autismo não possuem oralidade, porém seu corpo fala e exerce ação o tempo todo.

Outro aspecto que consideramos pertinente na dimensão corporal de crianças com e sem autismo é a organização e o planejamento dos espaços e dos tempos de brincadeiras, já que são essenciais para as interações e as experiências corporais das crianças. Os espaços temporais e espaciais em que ocorrem as práticas sociais são importantes para os conhecimentos e as apropriações que se tem da dimensão corporal, pois, “[...] nesse espaço, a vida e as possibilidades de se envolver corporalmente de uma determinada forma, depende de como esses espaços são projetados pelo ser humano, seja materialmente ou pelas regulamentações que ele impõe” (BUSS-SIMÃO, 2012, p. 116). Quando um ambiente de sala de aula, ou mesmo uma brinquedoteca universitária está configurada de uma determinada maneira, ela predispõe uma dimensão corporal das crianças de forma diferenciada, ou seja, como esse corpo pode ser experimentado, seja nas possibilidades, seja nos constrangimentos.

De acordo com Hall (2005),[11] para a melhor compreensão do impacto do ambiente sobre os sujeitos, é essencial ter um amplo conhecimento dos sentidos e

[11] Edward T. Hall (1914-2009) foi um antropólogo americano e pesquisador cultural muito conhecido por ter desenvolvido o conceito da comunicação proxêmica, explorando a coesão cultural e social

de que forma os estímulos sensoriais são recebidos pelo cérebro, principalmente quando pensamos em crianças com autismo. Do mesmo modo, é importante saber que a linguagem do espaço é tão diferente quanto as formas de linguagens peculiares nos sujeitos.

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

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

Assim, essa distância configura-se com o uso do espaço pessoal em um meio social, como o que ocorre entre as pessoas em um ambiente de brinquedoteca universitária e na escola, compreendida como produto cultural específico. Esses espaços de relações podem ter distâncias diferenciadas: a distância íntima, pessoal, social e pública entre os sujeitos.

Em relação a distância íntima, a presença da outra pessoa é inconfundível e pode às vezes ser arrebatadora em razão do enorme acúmulo de estímulos sensoriais. Essa é a distância do amor e da luta corpo a corpo, da atitude confortadora e protetora, como encontrado, por exemplo, nas relações entre casais e mães e filhos. A distância pessoal separa os sujeitos como uma bolha de proteção, porém com a proximidade suficiente para que possam se tocar. Já na distância

---

ao descrever como as pessoas se comportam e reagem a diferentes tipos de espaços pessoais, já culturalmente definidos.

social, isso não acontece, ficam mais distantes e, algumas vezes, existe a relação de poder, como a de professor e aluno em algumas situações. Na distância pública, onde os sujeitos se encontram a mais de três metros do outro, crianças com autismo podem permanecer nesse estágio por algum período, pois estarão sempre em alerta e adotando medidas evasivas ou defensivas, caso se sintam ameaçadas. A distância de fuga é um mecanismo básico de defesa das espécies. Comparando com os seres humanos, Hall (2005) evidencia que experiências feitas por terapeutas que trabalham com pessoas com deficiência indicam que a percepção do eu está intimamente ligada à delimitação de fronteiras.

Em relação às distâncias no ser humano, o autor considera que as distâncias pessoal e social estão presentes no homem e, com algumas exceções, a distância de fuga e a distância crítica permanecem em raros momentos. “Aqui vale ressaltar que os sentimentos que as pessoas têm umas com as outras nessa hora é um fator decisivo na distância usada” (HALL, 2005, p. 142). Ou seja, em nosso entendimento, se a criança com ou sem deficiência/autismo estiver segura em relação ao outro, a aproximação pode acontecer com mais facilidade. Caso contrário, a distância crítica, ou mesmo a de fuga, pode ocorrer, pois ela se sentirá ameaçada e insegura. A reação de fuga ocorre porque os limites do eu se estendem para além do corpo.

Essa mesma delimitação de fronteiras pode ser observada onde há culturas misturadas ou, no caso da nossa pesquisa, em crianças com autismo.

> Em relação ao uso do espaço, é possível observar uma dicotomia básica e, algumas vezes, inexplicável no mundo animal. Algumas espécies amontoam-se e exigem contato físico mútuo. Outros evitam completamente o toque [...]. Podemos arriscar um palpite de que, estando os animais de contato mais envolvidos uns com os outros, sua organização social, e, possivelmente, sua maneira de explorar o meio ambiente, talvez sejam diferentes [menos vulneráveis] dos animais de não-contato (HALL, 2005, p. 24).

Em relação às crianças com autismo, percebemos em muitas delas um distanciamento próximo à fuga. Preferem ficar isoladas e evitar o contato com o outro. Portanto, em uma analogia com a citação do autor, a perda de contato com seus pares ou com os adultos pode ser danosa ao seu processo de aprendizado e de desenvolvimento. Nesse sentido, compreendemos, a partir de Hall (2005), que crianças com autismo delimitam fronteiras com o outro, talvez por pensarem e agirem de formas diferentes, mas sabemos que é na relação com o outro que irá

desenvolver suas funções psicológicas superiores e, consequentemente, adquirir autonomia para se relacionar, brincar, fazer escolhas etc.

Sujeitos com autismo possuem algumas peculiaridades em seus aspectos relacionais ainda pouco compreendidas. O isolamento e a distância de fuga, ou mesmo a hipo e hipersensibilidade, são algumas das particularidades das crianças com autismo. Na obra de Hall (2005), experiências realizadas com algumas espécies de mamíferos constataram que os sentidos, como o olfato e o tato, são muito apurados no que se refere ao espaço de organização em sociedade, ou seja, essas espécies percebem quando o seu grupo passa por algum estresse, pois liberam odores específicos, assim como os batimentos cardíacos e a respiração são modificados. Na evolução do homem, o sentido do olfato parou de se desenvolver ao deixar de ser arborícola, enquanto a visão foi aperfeiçoada com o passar do tempo.

Apesar de serem seres sociais que necessitam de contato, a perda do olfato se torna importante na relação entre os humanos, pois pode proporcionar uma melhor capacidade de suportar a aglomeração e o estresse causados na sociedade atual. Se os humanos tivessem um olfato mais apurado, sentiriam qualquer alteração diferente nos outros sujeitos, mesmo que não quisessem demonstrar. “A identidade de qualquer um que visitasse uma casa e as condições emocionais de tudo o que ocorresse ali seriam assunto de conhecimento público, enquanto persistisse o cheiro” (HALL, 2005, p. 49).

Sujeitos com autismo podem possuir algumas hipersensibilidades, como também hipossensibilidades. Algumas crianças com autismo podem sentir, nas pessoas que estão à sua volta, situações de estresse ou ansiedade, por isso podem se afastar ou se irritar. Segundo Garcia et al. (2017), estudos realizados sobre a empatia emocional de sujeitos com autismo revelam que o retraimento das crianças com autismo é uma forma de se protegerem diante de um ambiente emocional com muitas informações. Nesse sentido, o autismo não se caracteriza pela falta de empatia dos sujeitos e, sim, por um excesso de sensibilidade perante as emoções do outro. Nesse contato com as emoções do outro, pode haver um retraimento e, consequentemente, a não comunicação ou interação.

A percepção e a comunicação por meio da pele também estão relacionadas com a percepção que o homem tem do espaço. Pelas mudanças de temperaturas da pele em várias partes do corpo, o ser humano envia e recebe mensagens do seu estado emocional. Para Hall (2005), isso pode ser resquício dos nossos

antepassados, quando ainda não existia a linguagem oral. Pelas mudanças de temperaturas de determinadas regiões do corpo, permitia-se saber o que estava acontecendo. “A temperatura está muito relacionada ao modo pelo qual a falta de espaço é vivenciada pela pessoa” (HALL, 2005, p. 70).

Quando se trata da questão espacial, o ser humano com o passar dos anos teve que diminuir cada vez mais o espaço de sua residência, do seu trabalho, dentro dos meios de transportes, ocasionando sensação de desconforto nesses sujeitos que dispõem de pouco espaço. Com isso eles não dissipam o calor, e o desconforto torna-se maior em um aglomerado de pessoas.

Para Hall (2005, p.77), o relacionamento do sujeito com o ambiente é uma função do seu sistema sensorial e de como esse sistema reage: “O sentido que o ser humano tem do espaço apresenta uma relação muito próxima com seu sentido do eu, que está em íntima interação com o ambiente”. Nessa perspectiva, os aspectos visuais, táteis e térmicos podem ser inibidos ou estimulados de acordo com o ambiente.

Nas crianças com autismo, os aspectos sensoriais podem se tornar ainda mais evidentes, quando se trata da questão espacial ou mesmo tátil e visual. A hipersensibilidade dessas crianças, em relação ao ambiente, ou mesmo em relação à quantidade de pessoas ao seu redor, pode interferir em sua interação assim como no seu desenvolvimento, pois elas terão que fazer um esforço muito maior para controlar as emoções e, consequentemente, uma maior autorregulação para manter o equilíbrio emocional.

Silva e Mulick (2009) afirmam que é comum observar em crianças com autismo aspectos sensoriais e perceptuais peculiares, incluindo hipo ou hipersensibilidade a alguns estímulos táteis, sonoros, visuais, olfativos e gustativos, além de alto limiar para a dor física e um medo exagerado de estímulos ordinariamente considerados inofensivos.

É comum crianças com autismo tapar os ouvidos por causa de barulhos, ou mesmo ficar vidradas em alguns estímulos visuais e táteis, como luzes piscando ou algumas texturas. Assim, os sujeitos com autismo interpretam as informações sensoriais de forma diferenciada do que seria esperado, com uma hipo ou hipersensibilidade cerebral, tornando os sentidos mais aguçados ou, ao contrário, pode existir uma lacuna em um determinado aspecto sensorial.

Algumas estereotipias nesses sujeitos, como balançar os braços, girar algo, emitir alguns sons, ou mesmo o isolamento, podem ajudar a regular essas sensibilidades. No que se refere aos estímulos, Hall (2005) considera que, quando contemplamos e regulamos o que sentimos em sua solidez e profundidade, isso produz em nós um sentimento de solidariedade e afinidade. Assim, de acordo com Hall (2005), os padrões proxêmicos se diferenciam com a cultura e com a forma como os sujeitos se relacionam entre si e se constituem histórico e culturalmente em suas diferenças e semelhanças.

A dimensão corporal, com gestos, olhares, aproximações e distanciamentos, todas as manifestações corporais, e a forma como as crianças com e sem deficiência/autismo se relacionam corporalmente na perspectiva biológica e histórico-cultural, só são compreendidas em sua totalidade quando consideramos a complexidade de um ser integral.

Nessa perspectiva, precisamos visualizar a criança dentro do contexto de criança e viabilizar para ela, por meio de atividades corporais, o maior número possível de experiências que possam ajudá-la a significar o mundo, integrando suas múltiplas dimensões no processo de aprendizagem.

Nesse sentido, apresentaremos, a seguir, a análise e discussão dos dados de acordo com as categorias da dimensão corporal e da constituição de vínculos, na busca de uma melhor compreensão dos aspectos relacionais da criança com autismo.

5 ASPECTOS RELACIONAIS DA CRIANÇA COM AUTISMO

Neste capítulo, o objetivo é apresentar, descrever, analisar e direcionar o nosso olhar para os dados, compreendendo os aspectos relacionais de uma criança com autismo na interação com os adultos e com os colegas durante a realização de brincadeiras em uma brinquedoteca universitária.

Analisaremos duas categorias que apareceram de forma recorrente na fase de observação das aulas gravadas em vídeo e organização dos dados, a saber: **a constituição de vínculos** — para analisar a interação da criança com autismo com o adulto em situação de brincadeira —, e **a dimensão corporal** em sua subcategoria **espaço-tempo vivencial de Gabriel na relação com os colegas em situação de brincadeiras** — para analisar a interação da criança com autismo com os colegas.

5.1 A CONSTITUIÇÃO DE VÍNCULO NA RELAÇÃO DE GABRIEL COM OS ADULTOS EM SITUAÇÃO DE BRINCADEIRA

Como vimos no Capítulo 5, vínculo é o que ata, o que tem capacidade de ligar afetivamente duas ou mais pessoas. De acordo com Lemos, Gechele e Andrade (2017), o vínculo surge mediante o contato afetivo e a sensibilidade dos pais nos primeiros meses da criança, respondendo aos sinais e comunicações entre eles. Desse modo, ainda segundo os autores, a forma como os vínculos se compõem na criança constituirá um modelo interno com o qual ela irá estabelecer suas futuras relações e, nesse aspecto, o afeto é peça fundamental.

O afeto, na acepção de Vigotski (1997), é o que aumenta ou diminui a capacidade de nosso corpo para a atividade e impulsiona o pensamento a mover-se em um determinado sentido. Para o autor, o pensamento se origina na esfera motivacional que inclui os interesses, os impulsos, o afeto, a emoção, que compõem sua base volitiva-afetiva. O pensamento contém uma atitude afetiva e está relacionado com o ambiente cultural de cada sujeito.

Galvão (2001), Oliveira e Gebara (2010), Oliveira (2012) e Dantas (2016) consideram que, quando o bebê realiza seus primeiros movimentos, impulsos, choros, sorrisos, fica caracterizada a expressão emocional e, consequentemente o início da constituição de vínculos entre a família e a criança, pois a mãe ou outro

familiar acalentam o choro, sorriem junto com o bebê e estão sempre por perto em relação aos cuidados com ele.

Ao retomarmos a entrevista realizada com a mãe de Gabriel, observamos, em sua narrativa, que ela só se deu conta que seu filho era diferente, após ele receber o diagnóstico de autismo, aos três anos. Até esse momento, ela não havia notado qualquer alteração no modo de ele se relacionar com o meio, mesmo com a experiência de ter outros quatro filhos. Ela relata que, nesse período do diagnóstico, a pediatra perguntou: “Mãe, quando ele sorriu pela primeira vez?”. A mãe respondeu: “Não consigo achar resposta para essa pergunta. Não sei, não sei” (Entrevista, 12-5-2016). A mãe falou desse episódio para revelar que só então começou a se dar conta de que Gabriel era uma criança que interagia pouco, falava repetindo as frases (ecolalia) e preferia brincar sozinho, mas ela não percebia nesses traços algo que merecesse atenção médica.

A partir do diagnóstico e do encaminhamento de Gabriel para diferentes terapias, a rotina da família foi alterada. A mãe, atuava no período diurno, solicitou transferência para o noturno, com o objetivo de passar mais tempo envolvida nos cuidados do filho. Da mesma forma, os irmãos mais velhos, os avós e as tias se revezavam nos cuidados da criança, enquanto a mãe trabalhava, e no acompanhamento as terapias, aumentando os laços de ligação entre os membros da família.

Sabemos que o papel da família na constituição de vínculo é primordial para qualquer criança, tenha ela deficiência ou não. Na família de Gabriel, percebemos que existe uma ótima relação com a criança, como afirma a mãe na entrevista:

> Tem a irmã, tem oito anos. Ela tem uma ligação muito íntima com Gabriel. Tem o meu filho de 22 e minha filha de 23. E tem o de 25 que mora com o pai. Esses mais velhos são do meu primeiro casamento. Meu ex-marido foi aquele que veio aqui na piscina, ele adora o Gabriel. Tem um carinho muito grande por ele, muito grande. Os meninos também tratam Gabriel com muito cuidado, muito carinho. Eles ligam, perguntam. Eles também se voltaram mais para a família. Essas coisas, acho que em todos os pontos da vida da gente mudaram (31-3-2016).

Para Lemos et al. (2017), a relação de vínculo criada com a família pode possibilitar o desenvolvimento dos aspectos relacionais e a relação de afeto e vínculo com outros adultos e crianças que não sejam da família. A criança, então, se sentirá mais segura para conhecer o mundo e vivenciar outras relações,

viabilizando, dessa maneira, na acepção de Vigotski (1997), os aspectos motivacionais (interesses, impulsos...) essenciais para o aprendizado das brincadeiras e das outras práticas sociais.

Por meio do brincar, a criança expressa suas emoções, vontades, desejos e interesses. Em sua entrevista, a mãe de Gabriel revela a satisfação dele em participar do trabalho realizado na brinquedoteca, quando pede, entusiasmado, para ir ao atendimento ou para permanecer mais tempo no local (Entrevista, 12-5-2016).

Para Falkenbach, Diesel e Oliveira (2010, p. 207), o trabalho realizado em espaços que promovem a brincadeira de forma sistematizada e intencional, como o trabalho realizado na brinquedoteca em estudo, pode gerar "[...] situações relacionais a partir do brincar. Situações que possam auxiliar a criança no aprendizado e na descoberta de capacidades corporais, bem como das reflexões e produções que realiza e protagoniza quando brinca no grupo", pois, ao brincar, a criança externa sua vontade e seu pensamento.

Quando as crianças chegavam no espaço da brinquedoteca, sorrisos e gritos de alegria eram a tônica. A sala, que era bem ampla, rapidamente se transformava em um espaço com muito barulho, gargalhadas, conversas e brincadeiras, deixando-as eufóricas. Gabriel, desde os primeiros contatos na brinquedoteca, não teve dificuldade de permanecer no espaço por causa do barulho, ele entrava com a mesma euforia das outras crianças, buscando explorar vários cantinhos e brincar com diferentes brinquedos. Porém, inicialmente, mostrava resistência em interagir com o adulto que o acompanhava.

No princípio, Gabriel parecia fugir da professora brinquedista[12]. Quando ele escolhia, por interesse, um cantinho ou um brinquedo para brincar, ela buscava interagir com ele: perguntava algo sobre o brinquedo, se gostava ou se sabia para que servia, por exemplo. Ele, às vezes, saía de perto da professora e escolhia outro cantinho para brincar sem a presença dela. Havia situações em que apenas balançava a cabeça, dando uma resposta positiva ou negativa, sem olhar para ela, ou respondia apenas com sim ou não.

Na descrição do trecho a seguir, narramos os primeiros contatos de Gabriel com a professora brinquedista por meio das observações em vídeos e do próprio relato da professora:

---

[12] A professora brinquedista era uma aluna do quinto período do curso de educação física.

“As atividades foram realizadas com as crianças na sala da brinquedoteca. Gabriel entra na sala acompanhado por uma das professoras brinquedistas e de forma tranquila observa por alguns minutos todo o ambiente, dirigindo o olhar para as prateleiras com brinquedos, para o teto decorado com cortinas de fitas, balões e estrelas e para a movimentação dos colegas e adultos na sala. Em seguida, ele se dirige a um dos cantinhos temáticos da sala, escolhe um brinquedo lego com as peças já encaixadas, formando duas torres e continua a andar pela sala parecendo fugir da professora brinquedista que o acompanhava.

Gabriel, ainda segurando o jogo de montar, escolhe o cantinho da leitura, senta e começa a desmontar as torres. A professora brinquedista se aproxima com cautela e, sem falar nada, senta-se ao seu lado e com cuidado procura participar da brincadeira, ajudando-o a retirar as peças de encaixe, buscando sua aprovação. Ele, por sua vez, demonstrou não aceitar bem a sua presença, deixando o brinquedo de encaixe com ela e se deslocando para outro cantinho, afastando-se dela e mostrando uma preferência por brincar sozinho, não se aproximando também das outras crianças.

Com esse comportamento de Gabriel, a professora fica parada com o brinquedo na mão e aguarda, observando seus próximos movimentos. Assim que ele escolhe outro cantinho, depois de alguns minutos, ela procura se aproximar novamente, senta-se ao seu lado sem falar nada. Em uma atitude amistosa oferece o brinquedo de montar para ele. Ele aceitou o jogo, mas apenas o colocou ao seu lado e começou a brincar com outro objeto, não interagindo com a professora brinquedista” (Gravação de vídeo, 17-3-2016).

Em seu relatório de aula, a professora comenta a experiência.

> Hoje foi o primeiro dia que acompanhei o Gabriel. No início da aula eu me aproximei dele, perguntei seu nome e sua idade. Ele me respondeu, porém com poucas palavras, não me dando muito assunto. Mesmo assim continuei tentando me aproximar, sentei ao seu lado para brincar do jogo de montar que ele havia escolhido, mas ele preferiu sair e brincar de outra coisa sozinho (Professora brinquedista, relatório de aula, 17-3-2016).

Nessa observação, percebemos logo nos primeiros momentos de Gabriel na brinquedoteca, a dificuldade dele em se relacionar com o outro, mesmo tendo um brinquedo do seu interesse presente na relação, o que poderia facilitar a aproximação, mas não foi isso que aconteceu. Ele fez a opção de brincar sozinho, afastando-se da professora, mesmo tendo que escolher outro brinquedo.

Vigotski (1979) considera que o pensamento da criança tem, em sua esfera motivacional, a base volitiva-afetiva, que inclui os interesses, os afetos, os impulsos, a atenção, a emoção. Nesse sentido, a professora brinquedista aguarda a escolha por interesse de Gabriel do cantinho e do brinquedo, mostrando-se interessada na brincadeira e procurando ter seu consentimento para participar do jogo, mas não conseguiu sucesso imediato. Porém, diante da dificuldade de aproximação, percebemos que Gabriel não se incomoda com a presença de um adulto que ele não conhece, apenas se distancia um pouco e responde quando é questionado, com poucas palavras. Parece haver ainda na relação um estranhamento da presença desse outro adulto que o interpela em sua brincadeira.

A professora seguia buscando a aceitação de Gabriel nos primeiros encontros. Esperava o tempo dele, observava seu interesse pelos brinquedos, diante de várias opções existentes na brinquedoteca, ficava sempre por perto e agia de forma solidária e interessada com abordagens corporais de afeto e carinho quando possível. Ao perceber sua preferência por quebra-cabeça, lego e outros jogos que trabalham o raciocínio lógico, ela passou a lhe oferecer esse tipo de brinquedo, visando a obter sua atenção e confiança. Assim, aos poucos, Gabriel começou a direcionar o olhar para os brinquedos oferecidos por ela, mas ainda com desconfiança. Algumas crianças do CEI tentavam se aproximar para brincar junto, mas sem sucesso nesse momento mais inicial.

Compreendemos que a criança com autismo possui, em seu traço característico, a dificuldade de interação. Porém, o meio social pode transformar essa condição pela constituição de vínculo e afeto com o outro. Para Wallon (1986), o meio social transforma, aos poucos, a afetividade, que é, a princípio, orgânica e torna as suas manifestações cada vez mais sociais.

Somando com as estratégias de acompanhamento durante a intervenção, a professora passou a receber Gabriel e sua mãe antes do início do atendimento, fazendo o primeiro contato no corredor, conversando com ele, tendo a mediação de sua mãe nesse momento crucial, nessa aproximação, estreitando os laços de amizade.

Apoiados em Vigotski e Bakhtin, Oliveira e Gebara (2010), afirmam que o signo (palavra) é lugar de constituição e expressão dos modos de vida culturalmente elaborados. Nesse sentido, por meio da fala com o filho, a mãe facilitou os primeiros

contatos do adulto e da criança com autismo naquele espaço, transmitindo segurança para Gabriel em um novo ambiente cultural.

Esse momento de contato da professora brinquedista com Gabriel e sua mãe foi essencial para ela conhecer melhor a criança. Nas conversas, a professora recebia informações importantes da mãe, de como estava Gabriel naquele dia, se estava disposto, se estava chateado, se não queria muita conversa, se tinha acontecido algo que pudesse influenciar a sua forma de agir e brincar.

No decorrer dos encontros, apesar de desconfiado e ainda mostrando preferência em brincar sozinho, Gabriel aos poucos começava a ficar seduzido pelos brinquedos oferecidos pela professora, aceitando sua permanência ao seu lado no local da brincadeira e diálogo, mesmo sem direcionar o olhar para ela. Esses aspectos de seu comportamento podem ser observados no relatório de aula a seguir:

> Logo no início da aula Gabriel não se interessou em ficar com os demais colegas. Levantou, afastou-se da roda e foi em direção aos carrinhos. Quando perguntei qual o carrinho ele estava brincando, soube responder corretamente: ‘Esse é o carrinho de bombeiro’, ‘Esse é o de polícia’, ‘Esse é o do Batman’. Logo após esse momento com os carrinhos, foi no trampolim e na piscina de bolinhas, onde soube falar todas as cores das bolinhas corretamente. Brincou com o laptop, onde escreveu seu nome e soube responder corretamente quais eram as letras do alfabeto que estavam sendo apontadas, como W, Y, L, M, Z. Simulou estar falando no telefone comigo, sabendo responder de forma clara e entendível às perguntas que haviam sido feitas, como ‘Quem está falando?’, ‘Onde você está?’ etc. Em todas essas situações, não dirigiu o olhar para mim. Na maior parte do tempo, senti dificuldade para interagir com o Gabriel. Ele brincava com os brinquedos, mas sozinho. Quando eu tentava brincar com ele, tinha pouco sucesso. Os momentos em que houve mais interação foi quando eu perguntava sobre o que era o objeto ou que cor era aquela que estava sendo mostrada (PROFESSORA brinquedista, relatório de aula, 7-4-2016).

Percebemos, no relato da professora brinquedista, que a dificuldade de brincar com Gabriel ainda persiste, mas observamos ganhos importantes em relação à possibilidade de permanência ao seu lado durante a brincadeira e a constituição de diálogo, o que é um indicativo de mudanças comportamentais favoráveis à aceitação do outro e ao compartilhamento de ideias e sentimentos, ponto de partida para criação de vínculos. Bakthin (2010) considera que a palavra é o modo mais puro e sensível de se relacionar socialmente, portanto uma das formas de se aproximar também da criança com autismo.

No episódio a seguir, podemos observar a aproximação de Gabriel da professora brinquedista, indicativo da constituição de vínculo que vence a barreira do contato corporal, em uma intervenção na área externa da universidade:

"A professora brinquedista, Gabriel e as outras crianças estavam sentados em uma lona estendida sobre a grama do pátio externo da universidade. Ela começou a dialogar com as crianças e, ao chamar o nome de Gabriel, ele, que estava distraído e um pouco distante, olhou para ela, levantou, andou em sua direção e, após a professora estender os braços para ele, Gabriel deu um sorriso e abaixou-se para sentar no colo dela. A professora abraçou o menino e começou a relembrar junto com as outras crianças, o momento da aula anterior, quando o saci que era diferente porque não tinha uma perna, não conseguia brincar com ninguém, mas, depois de conversarem entre si, as crianças entenderam que ele também podia brincar, mesmo que não tivesse uma das pernas. E elogiou o comportamento amigável de todas" (Gravação em vídeo, 14-4-2016).

Nesse episódio, percebemos uma atitude diferente em Gabriel. Ao ser chamado pela professora brinquedista, ele olha para ela, levanta-se e aceita o aconchego do seu colo. Nesse sentido, de acordo com Lemos *et al.* (2017), novos processos de afetividade e criação de vínculos são aspectos fundamentais para o desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança. Assim, em seu modo de agir, Gabriel nos revela os sentidos de suas ações na relação com a professora brinquedista, aproximando-se e aceitando um carinho. Acreditamos que a contínua postura da professora brinquedista no sentido de interagir com a criança, mesmo muitas vezes sem reciprocidade, contribuiu para esse desenlace muito aguardado por todos.

Nesse sentido, todo o esforço anterior da professora na relação com Gabriel, conforme Vigotski (1979), pode ter favorecido esse movimento do sujeito em direção ao outro, assim como a percepção da criança da reação de satisfação da professora brinquedista, quando ela se aproximou e ele sentou-se no seu colo. Essa observação indica a importância do adulto em estabelecer uma efetiva relação com a criança com autismo para que vivenciando situações de interação significativa com o outro, ela amplie as possibilidades de se relacionar com outras pessoas. Para Dantas (2016), o olhar, o gesto, as expressões devem ser observados nessas crianças. Quando não existe reciprocidade desses aspectos, as relações sociais se tornam prejudicadas.

Aos poucos, os dois começaram a ficar ligados afetivamente. Todas as vezes que Gabriel chegava na universidade, ele procurava a professora brinquedista com o olhar e, ao encontrá-la, sorria.

Os relatos anteriores nos mostram a dificuldade de interação de Gabriel com um adulto que ele não conhece, porém, ao analisar os episódios, percebemos que, em cerca de quase dois meses, ou sete encontros, Gabriel demonstrou traços de afetividade e constituição de vínculo em relação à professora brinquedista, fazendo toda diferença nos processos de ensino e de aprendizagem daí por diante, como se evidencia nos episódios a seguir.

"A intervenção aconteceu na área externa à brinquedoteca, um espaço bem amplo com árvores, área gramada e quadra. O objetivo da aula foi possibilitar às crianças a experiência de conhecer a arte em argila, proporcionando o manuseio da argila na criação de objetos, sensações táteis e colaboração. Nesse sentido, as atividades e o manuseio da argila tornaram a aula muito atrativa para todas as crianças, com e sem deficiência. Gabriel participou da aula inteira junto com a professora brinquedista sentado ao lado dela. Enquanto ele amassava a argila, ela fazia bonecos, panelinhas e oferecia para ele brincar e fazer igual. E dizia: "Olhe Gabriel, um boneco que eu fiz para você". Ele olha, segura o boneco e tenta colocá-lo em pé. Gabriel também aceitou a panelinha oferecida pela professora e continuava a brincadeira amassando a argila. Quando a professora brinquedista teve a ideia de fazer um relógio de argila, ela disse: "Olhe que relógio bonito Gabriel! Você quer que eu coloque no seu braço?" Ele fica surpreso, abre um lindo sorriso e diz que sim, demonstrando muita satisfação com o objeto feito pela professora brinquedista. Ele olha para o relógio em seu braço, sorri novamente, coloca mais argila por cima do relógio e balança o braço com entusiasmo. A professora brinquedista continuou a brincadeira, percebendo a atenção da criança para o brinquedo e perguntou: "Que horas são Gabriel"? Ele respondeu: "São sete e oito". Gabriel demonstrava, com sorriso, a alegria de participar da brincadeira. Agia com reciprocidade, mostrando compreender a dinâmica e a situação imaginária presente" (Gravação em vídeo, 28-4-2016).

Também é revelador do interesse de Gabriel em brincar com a argila e com a professora brinquedista o trecho de sua narrativa extraído do relatório de aula:

> O Gabriel até sentou junto as outras crianças na roda, porém estava ansioso para brincar com a argila. Quando a argila foi liberada, nós fizemos vários objetos e ele brincou bastante [...]. Na hora de nos despedir Gabriel não queria ir embora, pois queria brincar mais um pouco (PROFESSORA, relatório de aula, 28-4-2016).

Tanto na observação do vídeo como no relato da professora brinquedista, percebemos que um ambiente lúdico e atividades que possam garantir a participação de todas as crianças, em uma aula aberta às experiências, em que cada um pode se manifestar a partir de suas possibilidades, facilitam o processo de inclusão e criação de vínculo. De acordo com Vigotski (2007), a ação no brincar está relacionada com o real, contudo ela ocorre em situações criadas pelos sujeitos que imaginam e dão origem à ação, desenvolvendo a vontade, a capacidade de fazer escolhas, substituindo um objeto por outro bem como uma ação por outra.

Gabriel permanece sentado ao lado da professora brinquedista durante toda a intervenção, próximo das outras crianças, sem sair de perto dela, agindo de modo diferente ao que ela havia presenciado nos encontros anteriores. Essa situação se mostra reveladora da dinâmica da prática educativa, evidenciando que atividades que possam mobilizar o interesse de todos e que, ao mesmo tempo, cada um possa agir à sua maneira sobre o objeto, com suas possibilidades motoras, afetivas, relacionais e criativas, são potentes para estreitar os laços de amizade e compartilhamento de brincadeira entre os participantes.

No episódio descrito, observamos que, mesmo estando participando da situação coletiva, o que é muito importante para o processo de desenvolvimento de Gabriel, ele interagia apenas com a professora brinquedista, revelando, como já havia anunciado sua mãe em entrevista, a importância de alguém que os acompanhe individualmente em seu processo de formação.

A expressão de satisfação de Gabriel ao receber um relógio de argila da professora com um sorriso e o interesse dele em permanecer na atividade para além do tempo de aula, sempre demonstrando alegria, constituem, a nosso ver, as primeiras manifestações de afeto e vínculo em relação à professora brinquedista e o início de uma aceitação da proximidade com outras crianças.

Essa percepção dos primeiros traços da constituição de vínculo de Gabriel em relação à professora brinquedista pode ser sustentada melhor quando dialogamos com Vigotski (1979), ao anunciar que o afeto move e direciona o pensamento e a tendência volitiva-afetiva leva o sujeito a querer permanecer ou não perto de

alguém, a continuar brincando ou não com alguém. Complementarmente, Falkenbach, Diesel e Oliveira (2010) entendem que a proximidade entre os sujeitos não ocorre somente pelo contato físico, mas também pelo olhar, pelo sorriso, pela oralidade, no estímulo para realizar tarefas, estreitando, assim, as relações na formação de vínculos.

O relato de aula da professora realizado em momento posterior vem reforçar e ratificar a constituição de vínculo na relação dela com Gabriel, como se observa a seguir.

> Hoje o Gabriel estava mais calmo do que no encontro passado e até me surpreendeu em algumas de suas atitudes. Quando eu cheguei, ele me cumprimentou, me abraçou e me chamou pelo nome. Interagiu comigo durante as brincadeiras e até aceitou que eu opinasse durante as brincadeiras. Nós dois brincamos de falar ao telefone e ele falava: 'Alô, quem está falando?'. Eu respondia: 'Sou eu'. Ele continua: 'Você quer comprar alguma coisa?'. Eu respondia: 'Quero sim. Quero comprar uma máquina fotográfica'. Ele dizia que iria mandar pelo correio. Brincamos também de 'fazer comidinha'. Ele fazia a comida nos brinquedos de panelinha e eu tinha que 'comer' [...]. No final do encontro, Gabriel não queria ir embora, corria para outro cantinho para brincar, dizendo que havia brincado pouco e que queria brincar mais. Eu e o outro professor brinquedista conversamos com ele, mas, mesmo assim, não adiantou. Então pegamos ele no colo e levamos até a mãe. As atitudes de Gabriel em querer permanecer no espaço e brincar comigo me surpreenderam (PROFESSORA brinquedista, relatório de aula, 19-5-2016).

Notamos que, ao se configurar o vínculo entre o adulto e a criança, a professora brinquedista passa a ser uma referência para Gabriel. Percebemos a surpresa dela com a proximidade da criança, notando que ele estava mais calmo e aceitando a opinião dela nas brincadeiras. Fica claro, assim, que, com o vínculo constituído entre o adulto e a criança com autismo, as possibilidades de brincar junto se potencializam, a atividade é enriquecida, passando de uma ação isolada para uma ação compartilhada e marcando um salto qualitativo na mediação pedagógica da professora brinquedista com a criança com autismo, o que irá fazer toda diferença para o processo de ensino e de aprendizagem daqui por diante.

O contato físico consentido por Gabriel nos remete a Wallon (1995), ao considerar que as influências afetivas que cercam a criança desde bem pequena exercem uma ação determinante na sua evolução intelectual. Destacamos aqui, com base em Wallon, a interação entre Gabriel e a professora brinquedista, como expressões afetivas, pelo prazer do contato e do compartilhamento de ações na atividade lúdica. Para o autor, a manifestação da emoção e da criação de vínculo

está diretamente ligada aos efeitos que causam no outro, às reações semelhantes, complementares ou recíprocas.

Sabemos que a interação social de sujeitos com autismo é bastante atípica, assumindo diversas formas. Portanto, é necessário um olhar atento a todas as manifestações da criança, no sentido de perceber situações de proximidades e afeto.

Para Intra (2007), a constituição de vínculo aumenta a possibilidade de assimilação e de participação na criação das práticas sociais nas quais a ontogênese humana necessariamente acontece. Nesse sentido, o adulto contribui, por meio da sua experiência, na conduta da criança e na maneira como ela percebe e se relaciona com os sujeitos, adultos e crianças e com o mundo.

Na medida em que a professora brinquedista investia na aproximação com Gabriel, ela percebia a dificuldade de interação da criança, porém, a cada encontro, ela insistia na busca de pequenos gestos que potencializassem o afeto de Gabriel em relação a ela.

Vigotski (2007) e Wallon (1986) consideram que é na presença do outro que nos constituímos, que o “eu” se modela tendo em sua base motriz a emoção. É pelo vínculo que o sujeito se instaura nas práticas sociais e no conhecimento da cultura.

No projeto da brinquedoteca, os conteúdos são organizados anualmente, porém, a cada semestre, diferentes alunos do Curso de Educação Física frequentam e realizam intervenções pedagógicas, fazendo com que haja uma rotatividade de professores brinquedistas a cada seis meses. Isso, de certa forma, dificulta o processo de criação de vínculos entre as crianças com autismo em relação aos adultos, pois só permanecem no projeto os alunos bolsistas.

Mesmo assim, percebemos em Gabriel uma aceitação em relação ao adulto. É claro que, quanto mais tempo o adulto interagia com ele, melhor se tornava a relação entre os dois. Nesse sentido, Gabriel não mais se distanciava ou preferia brincar sozinho, ao contrário, ele começou a tomar iniciativa para chamar a professora brinquedista para brincar e, algumas vezes, aceitava que outras crianças se aproximassem também.

Apesar de a literatura fazer alguns destaques acerca do distanciamento e da necessidade de isolamento que a criança com autismo sente, Falkenbach, Diesel e Oliveira (2010, p. 208) afirmam que “[...] é possível destacar um bom comportamento de relação com o professor que desenvolveu bom apego afetivo”.

Nesse sentido, acreditamos que a afetividade proporciona um excelente caminho para a aprendizagem, pois o fato de haver uma relação afetiva estabelecida entre a professora brinquedista e Gabriel possibilitou outras/novas experiências na trajetória de brincar do menino.

Vigotski (2007) corrobora essa afirmação, ao enunciar que as relações que favorecem modelos, orientações, compartilhamento de experiência e saberes proporcionam os avanços internos da criança. A partir das observações realizadas, foi possível perceber que Gabriel se apegou afetivamente à professora brinquedista. Em todas as intervenções, ele sempre a encontrava com um sorriso e um abraço e a chamava para brincar.

Um outo fato que nos chama a atenção foi quando, em uma das intervenções, a professora brinquedista chegou atrasada e, no momento em que entrou na sala de ginástica, local onde acontecia a aula naquele dia, Gabriel estava sendo acompanhado, pela primeira vez, por um professor brinquedista, aluno da graduação. Gabriel brincava com muito entusiasmo e, quando viu a professora, abraçou-a e surpreendeu-a, convidando-a para brincar juntos.

Considerando a relação dos adultos com a criança com autismo, podemos perceber os avanços dos aspectos relacionais de Gabriel referentes aos adultos que o acompanhavam. Aos poucos, a criança, que sempre se afastava e preferia brincar sozinha, começava a sentir prazer em realizar atividades lúdicas com a professora brinquedista e com outro adulto que participava dos trabalhos naquele ambiente, portanto circulava por perto dele.

Nesse sentido, as constantes investidas da professora para que o vínculo se estabelecesse, a princípio por meio do diálogo com a família, seguindo com as observações no interesse dos brinquedos da criança e tentativas de diálogo com Gabriel, aos poucos, ele direciona a sua atenção para os brinquedos oferecidos pela professora brinquedista e estabelece uma parceria de amizade e confiança com ela. Assim, Gabriel se permite interagir, indo a contrapelo da literatura especializada que descreve tendências ao isolamento e dificuldade de socialização na relação com adultos e crianças.

A seguir, iremos apresentar, descrever, analisar e direcionar o nosso olhar para os dados, compreendendo os aspectos relacionais de uma criança com autismo na interação com os adultos e com os colegas durante a realização de brincadeiras em uma brinquedoteca universitária.

Partiremos de duas categorias eleitas a priori, a constituição de vínculos e a dimensão corporal, para analisar a interação da criança com autismo com os adultos e com os colegas em situação de brincadeiras.

5.2 A DIMENSÃO CORPORAL NA RELAÇÃO DE GABRIEL COM OS COLEGAS

A dimensão corporal, como já visto no Capítulo 5, é uma ampliação do conceito de corpo em que se supera a dicotomia entre natureza e cultura, pois no corpo biológico são encontradas as marcas da cultura.

Conforme Buss-Simão (2009), se quisermos compreender o modo de se relacionar das crianças, devemos compreender sua vida corporificada em sua forma de agir, intervir, se aproximar, se distanciar e de alterar o fluxo da vida cotidiana, ou seja, o corpo não precisa somente sentar; ele precisa deitar, dobrar, esticar, encolher, conter, relaxar, subir, descer. Enfim, o corpo está na base de toda a experiência social das crianças, tenham elas autismo ou não, e na construção de suas relações.

Nesse sentido, com base nos pressupostos da dimensão corporal apresentados pela autora e na análise dos dados coletados, identificamos uma subcategoria a ser analisada, a saber:

5.2.1 Espaço-tempo vivencial de Gabriel na relação com os colegas em situação de brincadeiras

A discussão da dimensão corporal neste eixo será realizada com base nos estudos de Hall (2005), tomando como referência a relação da criança com autismo quanto à distância em que se coloca em direção à outra criança em situação de brincadeiras nos diferentes espaços-tempos de intervenção.

Para Hall (2005), essa noção da distância se define como proxêmica, ou seja, o uso do espaço pessoal em um meio social como uma elaboração da cultura. Segundo o autor, essa distância social entre as pessoas pode ser relacionada com a distância física: a) distância íntima (aquela em que há um contato pele a pele e com enormes estímulos sensoriais ou com uma distância de no máximo 15 a 40cm). Por exemplo: duas crianças se abraçando ou uma criança sendo carregada nas costas de um adulto no momento de brincadeira); b) distância pessoal (distância entre duas

ou mais pessoas de 45 a 120cm, de modo que, se esticarem os braços, elas poderão se tocar. Por exemplo: distância de adultos e crianças na roda de conversa no início das aulas); c) distância social (distância com 120 a 360cm entre as pessoas, que permanecem um pouco mais afastadas e não se espera o toque de ninguém. Por exemplo: distância entre o professor na sala de aula e os alunos, no momento de uma aula expositiva, quando não existe proximidade para o toque); d) distância pública (distância com mais de 360 centímetros entre as pessoas). A permanência nessa distância pode desencadear uma distância de fuga. As pessoas que se encontram nessa distância geralmente ficam bem afastadas e, se necessário, ficam em alerta para medidas evasivas ou defensivas. Por exemplo: relações com pessoas estranhas ou pessoas em um comício na política.

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

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

Gabriel sempre chegava à universidade de mãos dadas ou no colo da mãe e, quando ela não podia trazer, ele chegava da mesma forma com o irmão mais velho. Sempre muito próximo, com muito afeto entre eles, colocando-se em uma distância íntima, até se aproximar da entrada da brinquedoteca.

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

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

Logo nas primeiras semanas de aulas, ao entrar na brinquedoteca, Gabriel sempre ficava atento ao ambiente, observava cada cantinho, olhava para o teto enfeitado com cortinas de coração, depois olhava para o chão que estava com desenhos que lembravam uma floresta, caminhava mais um pouco, sempre observando, até escolher um cantinho de sua preferência. Com uma certa distância de adultos e crianças, ele se direcionava para os brinquedos do seu interesse. A professora brinquedista, nas primeiras aulas, sempre acompanhava Gabriel com muita cautela, mantendo uma certa distância, como se estivessem cada um em uma bolha em uma distância social (HALL, 2005), pois ele ainda não permitia uma maior aproximação.

Como essa relação do adulto com a criança com autismo já foi analisada no eixo 5.1 sobre a constituição de vínculo, neste eixo, vamos trazer um episódio que retrata os primeiros contatos da criança com autismo na relação com adultos e crianças em situação de brincadeira na brinquedoteca, para, em seguida, focar na análise da relação de Gabriel com os colegas.

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

Gabriel se interessou por um pião de alumínio de tamanho mediano, com uma haste de metal em seu eixo central, que, quando empurrada de cima para baixo fazia o pião girar. Tomou o brinquedo em suas mãos e começou a brincar. A professora brinquedista que acompanhava Gabriel observou a sua movimentação, esperou ele se acomodar no cantinho escolhido, para só então se dirigir a esse espaço, procurando ganhar sua confiança, mostrando interesse em brincar junto, segurando o pião e fazendo-o girar. Nessa primeira tentativa, Gabriel não acolhe a inciativa da professora, tomando o brinquedo para si, virando-se de costas e continuando a brincar sozinho, mantendo distância de uns dois metros da professora. Ao notar a queda de interesse de Gabriel pelo pião, em nova tentativa de aproximação, a brinquedista oferece um carrinho de bombeiros para Gabriel, que mostra desinteresse. Ele, por sua vez, guarda os dois brinquedos na prateleira e volta a se distanciar, evitando a presença da brinquedista, dirigindo-se para outro cantinho, sem nada falar. Nesse novo cantinho, escolhe um jogo de totó (jogo de tabuleiro com duas equipes de futebol que são movimentadas por um bastão), senta-se no chão e começa a brincar sozinho. A brinquedista observa por alguns instantes e, em nova tentativa de aproximação, senta-se ao seu lado, pergunta se pode brincar e começa a jogar com ele, conquistando uma dimensão corporal de proximidade que perdura por dez minutos e vai se estender a outra atividade que ele vai propor na sequência. Gabriel escolhe na prateleira o jogo com peças que se encaixam (tipo lego) e começa a montar as peças, formando torres, solicitando a participação e envolvimento da professora brinquedista" (Gravação em vídeo, 12-5-2016).

A análise proxêmica (HALL, 2005) de como Gabriel se colocava espacialmente na brinquedoteca tornava evidente o seu distanciamento em relação aos adultos e colegas no início do processo de intervenção. É preciso ressaltar que Gabriel tinha pouco ou nenhum contato inicialmente com as outras crianças do CEI, nesse sentido, ele demonstrava resistência em participar da roda de conversa com as outras crianças. Esse comportamento era comum às outras crianças com autismo no grupo, que se dirigiam para o cantinho dos brinquedos tradicionais, preferindo brincar sozinho em companhia do adulto que, de forma diferente dos colegas, tem o compromisso social de agir em prol de seu aprendizado e desenvolvimento.

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

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

Desse modo, entendemos o espaço social de um indivíduo, quanto mais próximo do outro, no sentido afetivo-emocional, mais potencializador das relações sociais se torna. Nesse caso, colabora para o enriquecimento das experiências lúdicas das crianças. Ao contrário, como no caso de Gabriel, as empobrece, pela carência do grupo e da interação com o outro. Assim, nessa situação, o adulto/brinquedista tem um papel fundamental no desenvolvimento da experiência de brincar do menino.

Apesar de Gabriel parecer alheio ao que acontecia na brinquedoteca e concentrado em sua brincadeira, estava ouvindo e percebendo tudo ao seu redor. Quando a professora brinquedista se aproximou de Gabriel, ele demonstrou corporalmente que não queria a proximidade dela a princípio, virando-se e permanecendo de costas, repetindo esse gesto em uma segunda tentativa de aproximação da professora, ratificando, em sua linguagem corporal, sua recusa em compartilhar a brincadeira com ela e seu interesse, naquele momento, de brincar sozinho e de manter uma distância social.

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

A persistência da professora em manter um diálogo corporal com Gabriel parece ter sido recompensada, quando ele aceita compartilhar a brincadeira no jogo

de totó com ela. Essa atitude parece ser o ponto de partida para o estabelecimento de uma relação mais pessoal e íntima com a professora e a possibilidade de ampliar seu repertório lúdico no desenvolvimento de outras/novas ações corporais, como ficou evidenciado no desfecho da aula, com a solicitação voluntária, por parte de Gabriel, da participação da professora na brincadeira de construção iniciada por ele.

Como ensina Kohan (2007) em suas reflexões, só o encontro entre o novo e o velho entre uma criança e um adulto permite viver outras realidades com intensidades criadoras, disruptoras e revolucionárias. Logo, no encontro entre esses dois corpos, pode estar o “gérmen” de uma relação que imprimirá sobre cada um as marcas da formação humana, atuando para ampliar suas maneiras de sentir, pensar e agir no mundo.

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

Além da relação de vínculo e afeto com o adulto, concomitantemente, percebemos essa relação com outras crianças, não com todas, mas observamos que algumas parecem trazer uma pré-disposição para acolher o outro pela solidariedade e amizade. Assim, com a ação mediadora da professora brinquedista, Gabriel começava a aceitar que as outras crianças se aproximassem e brincassem com eles.

Atitudes solidárias e de amizades

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

“Gabriel estava muito ativo e contente, explorando todo o ambiente da brinquedoteca como sempre fazia, assim como todas as crianças com e sem deficiência. Nesse período, o vínculo já estava consolidado com a professora brinquedista e os dois brincavam sempre juntos. Brincavam com os dinossauros, com jogos de montar e com carrinhos. Sem ninguém esperar ou incentivar, Maria,

uma criança do Centro de Educação Infantil, percebendo a brincadeira de Gabriel com os carrinhos, trouxe uma bomba de lavar carros (brinquedo) para perto de Gabriel. Ele somente olha. Ela insiste em querer brincar com Gabriel, pedindo para ele lavar seu carrinho com uso da bomba. Gabriel disse que não queria lavar o carro. A professora, percebendo a importância do momento, conversa com Gabriel, procurando convencê-lo de que em brincadeira com carrinhos seria legal se tivesse um lavador para manter os carros limpos e, como a colega trouxe a bomba de lavar carros, ela poderia participar da brincadeira. Ele aceita, pega o seu carrinho e, junto com a colega, começam a lavar todos os carrinhos, um de cada vez" (Gravação em vídeo, 15-9-2016).

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

Conforme Chicon *et al.* (2018), a atenção compartilhada é uma capacidade de estar atenta a brincadeira, coordenando suas próprias ações com a de outros colegas a partir das regras delimitadas no jogo. Nesse sentido, ao brincar de lavar os carrinhos com Maria, Gabriel permaneceu atento ao jogo, compartilhando e coordenando ações com ela (levando o carrinho para a bomba de lavar, por exemplo) a partir das regras e ações delimitadas pela brincadeira (lavando um carro de cada vez).

Dessa situação, podemos inferir, parafraseando Vygotsky (2009), que o professor/brinquedista tem o papel explícito de provocar avanços que não ocorreriam espontaneamente.

Com referência a Maria, ela possui uma sensibilidade, produzida socialmente através da família e/ou pessoas que a cercam, voltada aos detalhes e à forma de ser e estar no mundo das crianças com deficiência/autismo. Essa maior sensibilidade pode proporcionar a alteridade e a não marginalização das pessoas. Maria passa a ver Gabriel e todas as crianças como iguais, mesmo em suas diferenças e formas peculiares de brincar. Apesar de Gabriel não interagir com Maria no primeiro

momento, podemos perceber que, com a aproximação espontânea dela e a intervenção do adulto, mesmo com Gabriel, a princípio, não aceitando brincar, ele não se distancia dela, apenas continua brincando e permite a sua permanência perto dele. Após a mediação da professora brinquedista, quando pediu a Gabriel para brincar com Maria, ele, que já estava ligado afetivamente à professora, confia e aceita sua sugestão. Essa distância íntima e pessoal entre os dois vai se estender ao longo do processo de ensino e de aprendizagem com o grupo em muitos momentos da aula.

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

Para Oliveira e Gebara (2010), na medida em que as ações, movimentos corporais e manifestações expressivas das crianças com deficiência/autismo são interpretadas pelo outro e conduzem para a interação, pode-se estabelecer uma dinâmica dialógica potencializadora de processos psíquicos emergentes nas crianças com e sem deficiência.

Confirma essas impressões sobre a relação de Maria com Gabriel um outro episódio que cabe destacar.

> Gabriel e eu nos aproximamos do cantinho das casinhas. Do lado de fora da casinha, Maria estava sentada segurando uma maleta de médico que continha brinquedos, como estetoscópio, injeção, termômetro, dentre outros, todos de plástico. No outro braço, Maria segurava uma boneca. Chegamos perto dela e perguntei se sua filha estava doente. Ela afirmou que sim e eu disse que o doutor Gabriel poderia ajudá-la. Desta forma, Gabriel entrou na brincadeira, sentou-se do lado de Maria e começou a examinar a boneca que estava no colo de Maria. Deu injeção e remédio para a filha e mediu, também, a temperatura de Maria, colocando o termômetro de brinquedo debaixo do braço dela. Assim, os dois interagiram e brincaram de médico e paciente por alguns minutos.
> Em seguida, Gabriel se levantou e, para minha surpresa, um menino do CEI chamou Gabriel para brincar de jogar raquete (jogo de duas pessoas onde um joga a bolinha para o outo lançando-a com uma raquete nas mãos), e ele aceitou facilmente, sem que eu precisasse intervir. A criança se aproximou, entregou uma raquete para Gabriel e os dois jogaram até o final da aula quando o sino bateu (RELATÓRIO de aula, 22-9-2016)

Ao se interessarem pela brincadeira de médico, Gabriel e Maria permitiram o toque, o cuidado, o afeto, em uma distância íntima (Hall,2005), trazendo a realidade para o jogo de faz de conta, promovendo, assim, avanços significativos no desenvolvimento psíquico e na relação das duas crianças.

Para Vigotski (2007), o imaginário infantil é colocado nas representações que as crianças fazem do mundo em que estão inseridas. Elas se imaginam sendo mães, médicos, professores, ou seja, elas brincam como personagens do seu meio social. Dessa maneira, a criança opera com significado alienado em uma situação real e o mundo imaginário infantil é o lugar em que as crianças fantasiam suas realidades e tornam possíveis os seus desejos e sonhos.

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

Em nossas observações, constatamos a mesma sensibilidade em outra criança durante a permanência da pesquisadora no CEI onde Gabriel estudava, por um período de dois meses, uma hora por semana. Nesse lugar, como todos os alunos da turma já se conheciam desde o início do ano, a interação entre eles acontecia de forma mais efetiva, pois passavam mais tempo juntos. Contudo, destacamos a relação de amizade entre Gabriel e Emília, após algumas observações e diálogos entre a pesquisadora e as professoras do CEI, como relatamos a seguir.

> Gabriel e Emília sempre sentam juntos. Percebo que ela sempre procura Gabriel, seja para auxiliar nas atividades, seja para brincar ou lanchar juntos. Nesse dia, ao entrar no refeitório, Gabriel procura Emília e senta-se ao seu lado para lanchar. Os dois trocam olhares e

> oferecem o lanche um para o outro. Ela pergunta se ele gosta de maçã, ele diz que sim, mas que prefere uva. Os dois sorriem. Emília espera Gabriel terminar seu lanche e, ao retornarem para a sala, eles novamente sentam juntos. Ela auxilia Gabriel com a atividade proposta pela professora, que era pintura com tinta guache. Emília mostra para ele que, ao misturar as cores, novas cores vão surgindo e os dois seguem experimentando essas novas cores, pintando o desenho bem colorido (DIÁRIO DE CAMPO, 18-04-2017).

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

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

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

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

> Gradativamente você [Gabriel] passou a interagir com os amigos, inserindo-se nas brincadeiras e, nesse processo, hoje conversa muito, tanto com os amigos quanto com as outras pessoas que participam do nosso cotidiano (estagiários, monitores, funcionários). Nas brincadeiras, observamos o quanto interage e se diverte, percebendo e estabelecendo regras nesses momentos. Conosco também conversa muito, especialmente em torno dos combinados ou quando quer defender seu ponto de vista. Cada vez mais tem estado à vontade

> junto dos amigos. Sua identificação com Emília também é bastante positiva, pois, com o incentivo da amiga, você está mais disposto a participar de todas as atividades e se comunicando mais (RELATÓRIO individual da professora do CEI, 7-7-2017).

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

Dessa forma, Vigotski (1998) remete-nos à compreensão da importância do outro na vida da criança com ou sem deficiência, valorizando a socialização. Efetivamente, a criança com ou sem deficiência precisa do outro para interagir na sociedade e, assim, criar relacionamentos com os outros sujeitos. A amizade entre Emília e Gabriel pode ter facilitado a permanência dele na escola onde os dois estudavam. Nesse sentido, mesmo sendo crianças, entendemos que o amigo é aquele que está próximo e sempre presente nas brincadeiras e nas práticas sociais.

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

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

Estabelecendo novas amizades

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

Antes mesmo de começar a aula, ainda no lado de fora da brinquedoteca, observamos que Gabriel começava a interagir com Tiago, um dos colegas com

autismo, brincando de pega-pega, enquanto aguardavam os outros alunos. Tiago tem características semelhantes às de Gabriel. Possui linguagem verbal, brinca com os brinquedos de forma convencional, realiza brincadeiras de faz de conta, mas também precisa do adulto para interagir com outras crianças e com os brinquedos. Talvez, com esses traços em comum, eles tenham se identificado um com o outro.

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

"Ao entrar na sala de judô, local onde a aula foi realizada, Gabriel começou a correr bem alegre naquele espaço, sem perceber, a princípio, a brincadeira que os adultos realizavam com os alunos com deficiência/autismo. Os professores brinquedistas nesse dia utilizavam colchonetes na brincadeira. Eles colocavam as crianças sentadas nos colchonetes e puxavam de um lado para outro com o intuito de proporcionar diversão e permanência delas na brincadeira enquanto esperavam as outras crianças do CEI chegar. Gabriel, ao parar de correr, olhou para Tiago e se aproximou dele. Tiago se sentou em um dos colchonetes e Gabriel perguntou para ele se poderia sentar também. Tiago concordou e o professor brinquedista puxou os dois, que permaneciam sentados no mesmo colchonete e riam muito" (Gravação em vídeo, 30-6-2016).

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

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

Nessa mesma direção, Rubin (1982) considera que as relações de amizade entre crianças podem originar várias contribuições para o seu desenvolvimento em

suas práticas sociais, na comunicação, interação ou mesmo na resolução de conflitos.

Com essa expectativa, o professor deve insistir na constituição de vínculo com a criança, mesmo sabendo das peculiaridades do autismo, e, a partir disso, procurar envolvê-las nas outras relações. Para Vigotski (2007), a personalidade do sujeito é o conjunto das suas relações sociais, nas quais, desde o nascimento, a criança está envolvida. É como parte integrante dessas relações sociais que a criança com e sem deficiência incorpora significações culturais e se humaniza. Portanto, quanto mais essa criança com autismo se relacionar e constituir vínculo e afeto, mais ela se desenvolverá e aprenderá a se relacionar com o outro.

Compreendemos que o brincar é uma prática cultural que necessita de troca de experiências entre pares ou com adultos para ser realizado, pois deve ser aprendido. Para a criança com autismo, o brincar muitas vezes acontece de forma peculiar e individual. Portanto, os adultos devem ensiná-la a brincar e, principalmente, orientá-la para que na dimensão corporal, compartilhem brincadeiras com outras crianças para que ambas se desenvolvam.

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

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

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

Problematizando a questão da diferença/diversidade

No trato didático-pedagógico dos conteúdos de ensino, os professores brinquedistas realizavam ações de esclarecimento/sensibilização das crianças sem deficiência em relação a presença das crianças com deficiência no grupo, problematizando de diferentes formas a questão da diferença/diversidade. Um bom exemplo de estratégia utilizada para esse fim pode ser ilustrado com o caso de uma criança com paralisia cerebral e autismo severo que frequentou a brinquedoteca no ano de 2012. Segundo Chicon *et al* (2016), Caio não falava e emitia somente grunhidos, ele não interagia com o meio de forma voluntária e fazia uso de cadeira de rodas. Diante disso, os professores se sentiam desafiados a planejar intervenções que aproximassem as demais crianças de Caio, pois, devido às características do aluno (por exemplo, morder-se ou gritar), os colegas se afastavam.

> Para que esse movimento se efetivasse, a mãe de Caio foi convidada para uma conversa com as crianças, cujo objetivo era esclarecer a condição do aluno para os demais colegas. A aposta era que, com essa conversa, os alunos fossem esclarecidos e suas dúvidas minimizadas, diminuindo o medo do desconhecido e, possivelmente, a distância que as crianças mantinham dele (CHICON *et al*., 2016, p. 288).

Os professores brinquedistas percebiam que as crianças, no primeiro momento, demonstravam uma insegurança emocional em relação a Caio devido à diferença física, contudo “[...] a conversa realizada pela mãe abriu caminhos para a curiosidade das crianças, gerando, assim, o desejo de conhecer aquele sujeito diferente [...] mas, nem por isso, menos criança” (CHICON et al, 2016, p. 288). O conhecimento e a valorização da diferença trouxeram a aproximação dos demais alunos com Caio. A ternura na voz da mãe de Caio e a didática utilizada por ela contagiaram as crianças, diminuindo as barreiras e o distanciamento entre elas, que passaram a compartilhar brincadeiras, situação pouco provável antes desse tipo de mediação.

Nesse sentido, a proposta do projeto da brinquedoteca tinha como um de seus objetivos, provocar uma atitude de sensibilizar as crianças não deficientes para a aproximação das crianças com deficiência/autismo, problematizando com elas a questão da diferença/diversidade, por meio da arte de contar histórias e outras

estratégias para esse fim, como a relatada no caso do aluno Caio. Assim, na medida em que as crianças iam se apropriando dos relatos ou das histórias contadas, elas iam modificando seu modo de sentir, pensar e agir em relação as crianças com autismo, respeitando seu jeito peculiar de ser e estar no mundo.

No trabalho com as crianças na brinquedoteca, também foram realizadas ações pedagógicas nessa direção, como pode ser evidenciado no episódio a seguir, envolvendo a contação de história sobre os personagens do Sítio do Pica-Pau Amarelo, explorando, principalmente, o Saci-Pererê, personagem que possui apenas uma das pernas, na forma de dramatização, com problematização posterior da situação com as crianças.

"*A aula iniciou com o teatro 'As aventuras do Saci', representados pelos professores brinquedistas. No teatro, o Saci saiu da floresta dizendo que iria fazer uma viagem até a cidade para visitar a Emília que estava em uma brinquedoteca. Chegando na cidade, com entusiasmo e todo serelepe, ele tentou perguntar a várias pessoas que encontrou pelo caminho o jeito mais fácil de chegar à brinquedoteca. Mas, as pessoas o trataram com indiferença, estranhando sua euforia fingindo que ele não existia. Logo em seguida, o Saci avistou duas crianças brincando e pediu para entrar na brincadeira, mas as crianças também o trataram com indiferença e continuaram brincando. O Saci então, ficou triste e saiu caminhando sozinho, quando encontrou um bom velhinho sentado no banco da praça, que o recebeu com alegria mas percebeu que o Saci estava triste. O Saci disse que desde que ele chegou, toda a cidade o tratou com indiferença. O bom velhinho então chamou as crianças que continuavam a brincar e começou um diálogo perguntando para as crianças por que elas não brincavam com o Saci. As crianças responderam que ele era diferente, que não conheciam ele, que o Saci não sabia brincar e não gostava das mesmas coisas que elas. O bom velhinho começou a mediar à situação, fazendo comparação de coisas que as crianças e o Saci faziam e gostavam, mostrando que, mesmo que o Saci não tivesse uma perna, ele gostava de brincar, de ir ao pula-pula, de brincar de carrinho, de ir à cama elástica, de brincar na casinha, de ir aos fantoches. E que cada um tem sua singularidade, sendo um diferente do outro. Em seguida, as crianças acolhem o Saci e o chamam para brincar e o ajuda a chegar a brinquedoteca. Chegando lá, o Saci encontra a Emília, e a mesma pergunta para ele como foi o caminho. Então, o Saci disse que foi difícil, mas conheceu novos amigos que o ajudou a chegar ali, e os trouxe para brincar juntos.*

Então a Emília convida todas as crianças da brinquedoteca e o Saci para brincar pulando de um pé só, momento em que as crianças poderiam dar as mãos para os colegas com deficiência/autismo com o intuito de se aproximarem e auxiliarem na brincadeira" (Gravação em vídeo, 7-4-2016).

Em situações como a relatada acima, o papel mediador dos educadores é fundamental para despertar nas crianças a sensibilidade em relação a diferença. Ao fazer isso, os professores brinquedistas provocam situações lúdicas nas quais a premissa é a possibilidade de as crianças com e sem deficiência compartilhar brincadeiras.

Nesse sentido, de acordo com Chicon *et al.* (2016), consideramos a importância de tematizar com as crianças a questão da diferença/diversidade, por meio da arte de contar história, com o propósito de trazer esclarecimento sobre a presença de crianças com deficiência no grupo, gerando um clima de compreensão, aceitação, colaboração e acolhimento da alteridade, para que as crianças de hoje, adultos de amanhã, desenvolvam atitudes de acolhimento aos grupos diferenciados da sociedade.

Ações colaborativas

Além dessas atividades pensadas para diminuir a distância física e social das crianças com e sem deficiência/autismo em situação de brincadeira, também eram realizadas atividades colaborativas, como se evidencia no episódio a seguir.

"As professoras brinquedistas contam para as crianças na roda de conversa inicial a história de Peter Pan e do Capitão Gancho. Depois de contar a história, entregam para elas chapéus de marinheiros confeccionados com jornal e apresentam duas embarcações (colchonetes grandes de ginástica olímpica que comportava sete crianças em cada um), convidando-as a viajar nos navios do Capitão Gancho, para encontrar um tesouro escondido. As crianças ficam entusiasmadas com a ideia. Nesse momento, as professoras orientam que só poderiam embarcar se todos os colegas subissem no navio, incluindo os colegas que estavam brincando nos cantinhos temáticos (crianças com autismo e síndrome de Down) e teriam que tomar conta um do outro para que ninguém caísse do navio. Dito isso, com interesse em viajar nos navios puxados pelos brinquedistas, as crianças do CEI se dirigiram para os cantinhos temáticos onde estavam as crianças

com deficiência e com ajuda dos adultos conseguiram que todos embarcassem nos navios. Gabriel e Tiago ficaram no mesmo navio. Todas se sentaram próximas uma da outra, tocando os corpos, devido ao espaço apertado. Quando a viajem ia começar, Gabriel se levantou e se dirigiu para o cantinho dos carrinhos. A professora brinquedista percebeu o seu afastamento, se aproximou dele e disse que ele poderia levar um carrinho para a viagem do navio, negociando com ele a participação na brincadeira. Gabriel aceitou a sugestão da professora brinquedista e voltou a embarcar no navio, sentando junto com as outras crianças, mas segurando o seu carrinho. A viagem iniciou com os professores brinquedistas puxando o colchonete pela sala. No momento em que o colchonete era balançado pelos adultos que diziam que o mar estava muito agitado, as crianças se desequilibraram caindo umas sobre as outras. Se seguravam nos braços, nas costas e nas pernas umas das outras, em uma distância íntima entre elas, com o intuito de não cair do navio. Gabriel, assim como as outras crianças, também se segurava tocando o corpo das outras crianças, ora segurando nos braços da criança do CEI que estava mais próxima, ora segurando nas pernas dela. Todos se divertiram mostrando euforia e contentamento, inclusive as crianças com autismo. Gabriel continuou sobre os colchonetes com as outras crianças até terminar a viagem" (Gravação em vídeo, 29-9-2016).

Podemos perceber nesse episódio que os professores brinquedistas organizaram a aula de forma que as crianças do CEI começassem a se perceber, a se aproximar e a estabelecer vínculo com as crianças com autismo. Ao chamarem os colegas para compartilhar a brincadeira de faz de conta, eles passaram a estabelecer um encontro em que foi possível perceber o outro em seu modo de ser e estar no mundo, isso valendo para os dois lados, pois, para as crianças com autismo, o modo de ser e estar dos colegas não autistas também é peculiar. O que é importante destacar sobre esse aspecto, é que esses encontros por meio da brincadeira e do contato corpo a corpo, possibilita que, apesar das diferenças nos modos de se comportar em relação ao meio, há reconhecimento um do outro, favorecendo outros/novos encontros.

É importante entender que existem brincadeiras que são pensadas para aproximar as crianças, o contexto torna-se favorável para esse encontro, assim, o tipo de atividade proporcionada (a história infantil, o faz de conta) e o material

utilizado (colchonete) favoreceram a aproximação entre as crianças com e sem deficiência.

Chicon *et al.* (2018) consideram que algumas brincadeiras facilitam a aproximação, o contato e a interação entre as crianças e a própria vibração entre elas, como a brincadeira da “galinha do vizinho”, além de outras atividades como a ginástica historiada na qual as crianças, orientadas pelos adultos, realizam práticas da cultura corporal de movimento a partir de uma história infantil contada pelos professores brinquedistas.

Souza e Silva (2010, p. 707) nos auxiliam no sentido de que, quando a criança brinca, ela vê o objeto, porém, ela utiliza-o de modo a superar aquilo que percebe. “A sua ação é guiada pelo significado atribuído ao objeto, e não exatamente pelo que ele representa no real”.

Assim, por meio do jogo de faz de conta, Gabriel e as outras crianças com autismo e síndrome de Down brincaram com os outros colegas em uma distância íntima e pessoal, se tocando mutuamente para não cair do colchonete, tendo cuidado com o outro e se identificando na relação, pois estavam corporalmente eufóricas com a brincadeira do navio pirata.

No entendimento de Buss-Simão (2012), nessa gestualidade, nesse uso social do corpo, pode estar presente o envolvimento afetivo, traduzido na necessidade da criança se segurar, de pegar nas mãos, de pegar nas pernas, ou seja, de tocar o corpo do outro.

Para Martins e Góes (2013) o desenvolvimento da capacidade lúdica da criança com e sem deficiência depende das mediações que constituem as vivências na cultura. O episódio nos revela que, com a insistência, a paciência e o carinho da professora brinquedista, negociando com Gabriel o retorno dele para a atividade em seu momento de fuga ela lhe permitiu obter uma experiência corporal única na interação com os colegas com e sem deficiência.

Oliveira e Padilha (2016) também colaboram no sentido de que o brincar para crianças pequenas é uma atividade bastante importante para o desenvolvimento infantil, expandindo o seu desenvolvimento psíquico. Assim, “[...] 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” (p. 190).

Segundo Cunha (2001), o papel do brinquedista é estimular a brincadeira, coordenar as aulas e ampliar o repertório de brincar da criança. No episódio, reconhecemos o esforço pedagógico dos professores brinquedistas para que as distâncias entre as crianças com e sem deficiência fossem reduzidas durante o processo de ensino e de aprendizagem.

De acordo com Buss-Simão (2014, p. 108),

> [...] incluir, nas ações pedagógicas, a interação entre as crianças [com e sem deficiência], exige também recuperar valores e conhecimentos que incluem o corpo e suas expressões, o movimento, o gesto, o afeto, as emoções, a ludicidade e o encantamento, como também valores e conhecimentos capazes de lidar com as diferenças, incluindo a contribuição que as crianças podem dar, a partir das suas vivências, muitas vezes com o olhar, com o toque e com a reciprocidade das atividades compartilhadas.

Por isso é importante compreender que “O brincar está relacionado no fato de que a criança aprende a agir no campo da significação ao invés de se restringir ao campo perceptual, dependendo mais de suas motivações que das características dos objetos externos” (MARTINS; GÓES, 2013, p. 27), requerendo do adulto, no esforço de mediação, o entendimento dessa característica peculiar do universo infantil.

Portanto, “[...] não basta organizar os espaços disponibilizando materiais e objetos, é necessário definir estratégias de abordagem corporal e de intervenções pedagógicas” (FALKENBACH, DIESEL; OLIVEIRA, 2010, p. 210), assim como a professora brinquedista fez, ao incentivar as crianças a brincarem juntas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS DESTE ESTUDO

Esta pesquisa teve como intenção encontrar pistas que revelassem os modos de interação de crianças com autismo com seus pares e com os adultos na realização de brincadeira em uma brinquedoteca universitária.

Nos estudos sobre o autismo, encontramos descrições e discussões que salientam o comprometimento no desenvolvimento dessas crianças, principalmente relacionado com a interação com o outro, a linguagem e a restrição de interesse por objetos e atividades, aspectos que, do ponto de vista da teoria histórico-cultural, são fundamentais para a formação das funções psíquicas superiores.

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

Mediante a análise dos dados, duas categorias emergiram de forma recorrente na fase de investigação das aulas gravadas em vídeo e organização dos materiais, a saber: a constituição de vínculos — para analisar a interação de Gabriel com o adulto em situação de brincadeira —, e a dimensão corporal em sua subcategoria espaço-tempo vivencial de Gabriel na relação com os colegas em situação de brincadeiras — para analisar a interação da criança com autismo com os seus pares.

Na categoria da constituição de vínculos, compreendemos que o vínculo e o afeto movem o pensamento das crianças para uma determinada direção, tendo início na família e se prolongando para outros sujeitos dos laços de relação.

No processo de ensino e de aprendizagem com Gabriel, fizemos duas constatações: a) enquanto a criança com autismo não estabelece vínculo com o adulto, sua ação no meio fica empobrecida, limitada somente aos seus interesses; b) quando a criança com autismo estabelece uma relação de vínculo com o adulto, sua ação no meio se enriquece, ampliando suas possibilidades de sentir, pensar e agir.

Na primeira situação, há um esforço do educador em se aproximar da criança com autismo, com intenção de conquistar o respeito e a confiança dela, de modo

que se estabeleça uma interação em que ambas as partes se tornem cumplices no processo educativo, neste caso, em relação as situações de brincadeira.

Nesse movimento inicial, a criança com autismo brinca sozinha com ou sem brinquedos, a interação com o adulto ocorre de forma pontual, pelas tentativas de inserção dele na brincadeira iniciada pela criança, na tentativa de diálogo e busca pela reciprocidade.

As estratégias permeiam o diálogo com os familiares para obter mais informações sobre os gostos e interesses da criança. O acolhimento na chegada ao espaço da brinquedoteca (recepção ativa), a observação da criança em seu momento de escolha dos brinquedos e brincadeiras por interesse, a tentativa de acesso à brincadeira da criança de forma cautelosa, conversando, buscando seu consentimento para brincar junto, propondo o uso de um brinquedo que possa atrair a atenção e interesse etc. configuram-se, nesse aspecto, um movimento de idas e vindas do educador, aproximações e afastamentos, em relação à conquista do afeto da criança.

Na segunda situação, com o vínculo estabelecido, o educador pode alçar outros/novos voos em sua interação com a criança autista. Já tem o seu afeto, já conquistou a sua confiança, portanto já se observa sua participação ativa e consentida na brincadeira — os dois brincam juntos.

Nesse movimento, ao longo do processo de ensino e de aprendizagem, a criança com autismo brinca com o brinquedista; dialoga (verbal ou corporal); permite-se ser orientada em relação a outras/novas brincadeiras; a explorar os diferentes cantinhos temáticos e outros espaços de intervenção; a brincar com outras crianças, mesmo que de forma pontual e curta; inicia brincadeira com auxílio do educador, prolongando-a; e recebe noção sobre regras de conduta e de brincadeiras. Enfim, tem na figura do professor brinquedista uma referência afetiva para auxiliá-la em sua interação com os outros e com os brinquedos e brincadeiras. Assim, o professor brinquedista exerce o papel de estimular a brincadeira infantil e orientar a criança com autismo para adquirir maior autodomínio sobre seu comportamento socioafetivo, intelectual e motor.

As estratégias permeiam a busca de diálogo constante, com a finalidade de trabalhar as diferentes linguagens e de orientar o comportamento da criança com autismo para o entendimento de suas ações, de modo que tenham sentido para ela: promover atividades de aproximação dela dos colegas com e sem deficiência,

procurando mantê-la o maior tempo possível em alguma interação iniciada; trabalhar as regras de comportamento em relação ao uso do espaço, dos brinquedos e brincadeiras e da interação com os colegas e adultos, de modo a garantir a sua segurança; estabelecer limites e a boa convivência; promover atividades que orientem a criança no uso adequado dos brinquedos e brincadeiras, ampliando o repertório cultural dela, dinamizando sua relação com os colegas e suas possibilidades de sentir, pensar e agir no mundo.

O que precisa ficar claro é que esse não é um percurso fácil. Existem conflitos constantes que precisam ser equacionados pelo educador ao longo do processo. Há momentos em que a criança com autismo prefere brincar sozinha e precisamos perceber e dar a ela esse tempo. Às vezes não quer ficar no espaço de aula; outras vezes se exalta por ser contrariada, danificando um brinquedo ou empurrando um colega e precisa ser contida e acalmada. Portanto, há necessidade constante de incentivo para prolongar o seu tempo na brincadeira, para propor outra/nova brincadeira, para brincar com um colega, enfim, é um processo cheio de idas e vindas, retrocessos e avanços que nos desafia a caminhar junto com a criança e seus familiares.

Nesse sentido, a constituição de vínculo do professor brinquedista com a criança com autismo, nos momentos iniciais do processo de ensino e de aprendizagem e ao longo do percurso, torna-se crucial para o desenvolvimento qualitativo dos trabalhos.

No eixo da dimensão corporal, a análise foi realizada com base nos estudos de Buss-Simão (2009) e de Hall (2005), tomando como referência a relação da criança com autismo quanto a distância que se coloca em relação à outra criança em situação de brincadeiras nos diferentes espaços-tempos de intervenção. Essa distância social entre as pessoas pode ser relacionada com a distância física: distância íntima, pessoal, social e pública.

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

No espaço da brinquedoteca, embora as crianças com autismo demonstrassem resistência em interagir com os colegas de forma mais constante e persistente, com

os adultos isso acontecia em alguns casos na fase inicial de aproximação apenas. Já em relação aos seus familiares, elas demonstravam muito apego e proximidade.

Assim, por meio da análise proxêmica, isto é, análise da ocupação pessoal do espaço social pelo indivíduo, identificamos, nos estudos de Buss-Simão (2012), que era comum, entre as crianças de um Centro de Educação Infantil de Florianópolis, manter uma distância íntima e pessoal com seus colegas de classe, condição também observada no grupo das crianças do CEI presentes na brinquedoteca, o que revela aproximações afetivas, de amizades e compartilhamento na realização das brincadeiras e atividades desenvolvidas.

Desse modo, entendemos que a ocupação do espaço social de um indivíduo, quanto mais próximo do outro, no sentido afetivo-emocional, mais potencializador das relações sociais se torna. Nesse caso, colabora para o enriquecimento das experiências lúdicas das crianças. Ao contrário, como observado no caso de Gabriel e de outras crianças com autismo, a carência do grupo e de interação com o colega as empobrece.

Sendo assim, precisamos compreender que a criança com autismo não nega voluntariamente a interação social, mas essa atitude é consequência de uma disfunção neurológica no reconhecimento da relação social (SILVA; MULIK, 2009).

Portanto, mesmo com a dificuldade de interação de Gabriel com os pares, observada no decorrer do processo de ensino e de aprendizagem, mantendo uma distância social deles, constatamos algumas situações e ações que contribuíram para reduzir essa distância física para os níveis pessoal e íntimo, a saber:

a) **Atitudes solidárias e de amizades** — a atitude de duas colegas do Centro de Educação Infantil que, por iniciativa própria, procuraram Gabriel para compartilhar brincadeiras. Observamos que algumas crianças parecem trazer uma predisposição para acolher o outro pela solidariedade e amizade. Com base na concepção de Rorty (2007), compreendemos que a atitude solidária se revela quando nos colocamos no lugar do outro, quando incluímos o outro no grupo “do nós”, tornando-o como um igual, buscando semelhanças que nos impactam e aproximam, respeitando as diferenças e os modos de ser e estar desse outro. Essa atitude possibilita uma dinâmica dialógica potencializadora de processos psíquicos emergentes nas crianças com e sem deficiência, sinalizando para um desenvolvimento compartilhado em que as diferenças servem de impulso. Nesse jogo, o desenvolvimento de cada um pressupõe o desenvolvimento do outro.

b) **Estabelecendo novas amizades** — constatamos, no decorrer do processo de ensino e de aprendizagem, a aproximação física de Gabriel com Tiago (criança com autismo) para compartilhar brincadeiras. O encontro começou a ocorrer de forma espontânea, primeiro no corredor, antes do início do atendimento, para depois se consolidar no interior da brinquedoteca, por iniciativa própria e também sob a mediação dos professores brinquedistas.

Isso revela avanços no comportamento de Gabriel, que passa de uma postura inicial indicando preferência em brincar sozinho para uma postura que reconhece no outro, adulto ou criança, possibilidades de compartilhar brincadeiras.

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

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

c) **Problematizando a questão da diferença/diversidade** — no trato didático-pedagógico dos conteúdos de ensino, os professores brinquedistas realizavam ações de esclarecimento/sensibilização das crianças sem deficiência em relação à presença das crianças com deficiência no grupo, problematizando de diferentes formas a questão da diferença/diversidade. Essa ação/estratégia tinha como propósito esclarecer sobre a presença de crianças com deficiência no grupo, gerando um clima de compreensão, aceitação, colaboração e acolhimento da alteridade, para que as crianças de hoje, adultos de amanhã, desenvolvam atitudes de acolhimento aos grupos diferenciados da sociedade.

d) **Ações colaborativas** — no trato didático-pedagógico dos conteúdos de ensino, os professores brinquedistas planejavam atividades que visavam a aproximar as crianças com e sem deficiência para compartilhar brincadeiras. No episódio do texto, por exemplo, ao estimular as crianças sem deficiência a chamar os colegas com deficiência/autismo para compartilhar a brincadeira de faz de conta (a história de Peter Pan e o Capitão Gancho, no passeio do navio nos colchonetes), eles passaram a estabelecer um encontro em que foi possível perceber o outro em seu modo de ser e estar no mundo, isso valendo para os dois lados, pois, para as

crianças com autismo, o modo de ser e estar dos colegas não autistas também é peculiar.

É importante destacar sobre esse aspecto que esses encontros, por meio da brincadeira e do contato corpo a corpo, possibilita que, apesar das diferenças nos modos de se comportar em relação ao meio, haja reconhecimento um do outro, favorecendo outros/novos encontros.

Também é relevante entender que existem brincadeiras que são pensadas para aproximar as crianças. O contexto torna-se favorável para esse encontro, assim o tipo de atividade proporcionada (a história infantil, o faz de conta) e o material utilizado (colchonete) favoreceram a aproximação entre as crianças com e sem deficiência.

Em frente a essas constatações do estudo realizado, conforme Vigotski (1979), podemos inferir que a brincadeira atua como uma mola propulsora no que se refere à interação das crianças com e sem deficiência/autismo no mesmo espaço tempo de interação.

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

Para Fernandes (2008), quando falamos em corpo, temos que pensar que ele é um sujeito biológico, mas também cultural, desejante, atuante, emocional, inteligente, enfim, não podemos esconder ou apenas renegar a história que ele carrega, temos que aceitar as suas diferenças. Portanto, “[...] não basta organizar os espaços disponibilizando materiais e objetos, é necessário definir estratégias de abordagem corporal e de intervenções pedagógicas” (FALKENBACH, DIESEL; OLIVEIRA, 2010, p. 210), para promover aprendizado e, consequentemente, desenvolvimento.

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

7 REFERÊNCIAS

ARCE A.; DUARTE N. (org.). **Brincadeiras de papéis sociais na educação infantil**: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Tradução: Leonel Vallandro e Gerf Bornheim. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

AUTISM SOCIETY OF AMERICA. Definition of autism. **The Advocate**: Newsletter of the Autism Society of America, v. 26 n. 2, p. 105-123, Silver Springs, MD: Author. 2000.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

BUSS-SIMÃO, M. A dimensão corporal: implicações no cotidiano da educação da pequena infância. **Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación**, v. 2, n. 3, p. 129-140, 2009.

BUSS-SIMÃO, M. **Relações sociais em um contexto de educação infantil**: um olhar sobre a dimensão corporal na perspectiva de crianças pequenas. 2012. Tese de Doutorado em Educação – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis SC, 2012.

BRASIL. Política Nacional de Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, **Lei nº 12.764/2012, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília/DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 23 out. 2016.

CHICON, J. F.; HUBER, L. L.; ALBIÁS, T. R. M.; SÁ, M. das G. C. S. de; ESTEVÃO, A. Educação física e inclusão: a mediação pedagógica do professor na brinquedoteca. **Movimento Revista da Escola de Educação Física da UFRGS**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 279-292, jan./mar. 2016.

CHICON, J.F.; OLIVEIRA, I.M.; GAROZZI, G. V.; COELHO, M. F.; SÁ, M. das G.C.S. de. Brincando e aprendendo: aspectos relacionais da criança com autismo. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**. 2018. https://doi.org/10.1016/j.rbce.2018.01.017

CHICON, J. F.; SÁ, M. das G. C. S. de; FONTES, A. S**.** Atividades lúdicas no meio aquático: possibilidades para a inclusão, **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 103-122, abr./jun. 2013.

CHIOTE, F. de A. B. **A mediação pedagógica no desenvolvimento do brincar da criança com autismo na educação infantil**. 2011. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

CUNHA, N. H. da S. **Brinquedoteca um mergulho no brincar**. 3. ed. São Paulo: Ed. Aquariana, 2001.

DANTAS, H. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon, *In*: TAILLER, Y. de La; OLIVEIRA, M.K de **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. 7. ed. São Paulo: Summus, 2016.

DAOLIO, J. **Da cultura do corpo**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

ELIAS, N. **A solidão dos moribundos**: seguido de envelhecer e morrer. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

FALKENBACH, A. P.; DIESEL, D.; OLIVEIRA, L. C. 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.

FORMOSINHO, J. O.; ANDRADE, F. F. O espaço na pedagogia-em-participação. O tempo na pedagogia-em-participação. *In*: FORMOSINHO, Júlia O. (org.) **O espaço e o tempo na pedagogia em participação**. Porto: Porto Editora, 2011.

GALVÃO, I. Expressividade e emoção: ampliando o olhar sobre as interações sociais. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl.4, p.15-31, 2001

GALVÃO, I. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

GARCIA, A. A amizade no desenvolvimento da criança em Queiroz, S.S.; Ortega, A.C. Enumo, S.R.F. (org.) **Desenvolvimento e aprendizagem humana**: temas contemporâneos. Vitória: Ufes, 2005a. p. 123-140.

GARCÍA-BLANCO A.; LÓPEZ-SOLER C.; VENTO M.; GARCÍA-BLANCO M.C.; GAGO B.; PEREA M. Communication deficits and avoidance of angry faces in children with autism spectrum disorder. **Publmed National Library of Medicine National Institutes of HealthRes Dev Disabil**, n. 62, p. 218-226, Mar. 2017. doi: 10.1016/j.ridd.2017.02.002. Epub 2017 Feb 15.

GOES. M. C. R. 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, 2000a.

HALL, E. T. **A dimensão oculta**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2005.

HAY, D. F. **Relações entre pares na infância e seu impacto sobre o desenvolvimento das crianças**. Enciclopédia sobre o Desenvolvimento na Primeira Infância. País de Gales: Universidade Cardiff, 2005.

HOHMANN, M.; WEIKART, D. Iniciativa e relações interpessoais. *In*: HOHMANN, M.; WEIKART, D. **Educar a criança**. 6. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2011. p. 571-624.

INTRA, Z. F. **A constituição do "eu" entre crianças na educação infantil**: diferentes modos de ser menina e de ser menino. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do

Espirito Santo, Vitoria, 2007.

KANNER, L. Os disturbios autísticos de contato afetivo. *In*: ROCHA, P. (org.). **Autismos**. São Paulo: Escuta, 1943 (Original publicado em 1943).

KOHAN, W. O. **Infância, estrangeiridade e ignorância**: ensaios da filosofia da educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KUNZ, E. (org.). **Brincar e se movimentar**: tempos e espaços de vida da criança. Ijuí, RS/Inijuí, 2015.

LEMOS, S.C.A.; GECHELE, H.H.L.; ANDRADE, J.V. Os vínculos afetivos no contexto de acolhimento institucional: um estudo de campo. **Psicologia**: Teoria e Pesquisa, Brasília, v. 33, p. 1-10, 2017.

LENIN, V. I. **As três fontes e as três partes constitutivas do marxismo**. São Paulo: Global Editora, 1979.

LEONTIEV, A. O homem e a cultura. *In*: LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1986. p. 257-284.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. *In*: LEONTIEV, A. N.; VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone Editora, 2001a. p. 119-140.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 9.ed. São Paulo: EPU, 2013.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Tradução Diana Myriam Lichtenstein e Mario Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MARSAL, M. O invisível das relações visíveis na escola**. ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 7, p. 51-60, jun. 2006. Número especial.

MARTINS FILHO, A. J.; Lourival José Martins Filho. **Relações sociais e educação infantil**: percursos, conceitos e relações de adultos e crianças. Trabalho apresentado na 32ª. Reunião anual da Anped. Caxambu, 2009. Disponível em:.anped.org.br. Acesso em: 15 set. 2017.

MARTINS, J.C**. Vigotski e o papel das interações sociais na sala de aula**: reconhecer e desvendar o mundo. Série Ideias, São Paulo, n. 28, p. 111-122,1997. Disponível em http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_28_p111-122_c.pdf. Acesso em: 19 de ago. 2017.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

OLIVEIRA, I. M. **Educar e cuidar na educação infantil**: possibilidades de aprofundamento teórico XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas - 2012

OLIVEIRA, I.M.; GEBARA A. Interação, afeto e construção de sentidos entre crianças na brinquedoteca. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.1, p. 373-387, jan./abr. 2010.

OLIVEIRA, I. M. de; PADILHA, A. M. L. Crianças com autismo na brinquedoteca: modos de interação e de inserção nas práticas sociais. **Comunicações**, Piracicaba, v. 23, n. 3, p. 185-202, maio. 2016.

OLIVEIRA, I. M. de; VICTOR, S. L.; CHICON, J. F. Montando um quebra-cabeça: a criança com autismo, o brinquedo e o outro. **Revista COCAR**, Belém, v.10, n. 20, p. 73 a 96, ago./dez. 2016.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sociohistórico, São Paulo: Editora Scipione, 1997.

OLIVEIRA, M.K. de. O problema da afetividade em Vygotsky. *In*: TAILLER, Y. de La; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. 7. ed. São Paulo: Summus, 2016.

ORRÚ, S. E. **Autismo, linguagem e educação**: interação social no cotidiano escolar. São Paulo: Wak, 2007.

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

PINTO, G. U. **O brincar na infância**: um estudo em instituição especial para deficientes mentais. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2004.

ROCHA, M. S. P. M. L. **Não brinco mais**: a (des)construção do brincar no cotidiano educacional. Porto Alegre: Unijuí, 2005.

RODRIGUES, D. A. Aprendizagem individualizada num grupo de multideficientes. *In*: RODRIGUES, D. A. (org.). **Métodos e estratégias em educação especial**: antologia de textos. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, 1991. p. 75-83.

RORTY, R. **Contingência, ironia e solidariedade**. São Paulo: Martins, 2007.

RUBIN, Z. **As amizades das crianças**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1982.

SÁ, M. G. C. S.; SIQUARA, Z. O.; CHICON, J. F. Representação simbólica e linguagem de uma criança com autismo no ato de brincar. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, v. 37, n. 4, p. 355-361, 2015.

SANTOS, C. da S.; PINTO G. U., PINHEIRO M. do C. M. O corpo como mobilizador de aprendizagens: por uma educação infantil inclusiva. **Comunicações**, Piracicaba v. 23 n. 3 p. 223-239, 2016. Número especial. DOI: http://dx.doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v23nespp223-239

SANTOS S.M.P. (org.) **Brinquedoteca**: a criança, o adulto e o lúdico. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SIQUEIRA, I. B.; WIGGERS, I. D.; SOUZA, V. P. de. O brincar na escola: a relação entre o lúdico e a mídia no universo infantil. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 34, n. 2, p. 313-326. abr./jun. 2012.

SIQUEIRA, M. F.; CHICON, J. F. **Educação física, autismo e inclusão**: ressignificando a prática pedagógica**.** Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2016.

SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H. (org.). **Estudos na perspectiva de Vigotski**: gênese e emergência das funções psicológicas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. (Série Desenvolvimento Humano e Práticas Culturais)

SOUZA, F. F.; SILVA, D. N. H. O corpo que brinca: recursos simbólicos na brincadeira de crianças surdas. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 15, n. 4, p. 705-712, out./dez. 2010

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

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico: livro para professores. Tradução: Zoia Prestes, Z. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, L.S. **Obras escolhidas**. Madrid: Visor, 1982. v. III.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**: fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997. t. V

VIGOTSKI, L. S **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L.S **Pensamento e linguagem**. Lisboa: Antídoto, 1979.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: WMF/Martins Fontes, 2010.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1995.

WALLON, H. Proposições para uma leitura de Wallon: em que aspectos sua obra permanece atual e original?. *In* WEREBE, M.J.G.; NADEL-BRULFERT (org.). **Henri Wallon**. São Paulo: Ática, 1986.

APÊNDICES

APÊNDICE A – CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nome do projeto: ASPECTOS RELACIONAIS DA CRIANÇA COM AUTISMO EM SITUAÇÃO DE BRINCADEIRA.
Coordenadores da Pesquisa: Fabiana Zanol Araujjo (coordenadora), mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Ufes, fone: (27) 99940-8596 e Dr. José Francisco Chicon (orientador), professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Ufes, fone: (27) 99951-3828.

Como já é do conhecimento do/a Senhor/a, o professor Dr. José Francisco Chicon vem coordenando uma pesquisa em andamento intitulada “O brincar da criança com autismo na brinquedoteca: inclusão, mediação pedagógica e linguagem”, que teve início em março de 2016, com duração de três anos, envolvendo a participação de dez crianças, não deficientes, de ambos os sexos, com idade de quatro anos , do Centro de Educação Infantil Criarte-Ufes, seis crianças com diagnóstico de autismo e uma com síndrome de Down, de ambos os sexos, com idades entre três e cinco anos, oriundas da comunidade do município de Vitória/ES, matriculadas no projeto de extensão “Brinquedoteca: aprender brincando”, vinculado ao Laefa/Cefd/Ufes, da qual participam com seus/suas filhos/as, inclusive com consentimento por meio de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido como este.

Nesse estudo, a equipe de pesquisa do referido professor organizou um banco de dados, contendo registros em videogravação de 24 aulas realizadas durante o período de março a novembro de 2016, registros de diário de campo, fotografias e entrevista semiestruturada realizada com os familiares das crianças com autismo e síndrome de Down participantes da proposta.

Todo esse banco de dados foi colocado à nossa disposição para a realização desta outra pesquisa: **Aspectos relacionais da criança com autismo em situação de brincadeira,** que se configura como um aprofundamento daquela e que tem por objetivo compreender os aspectos relacionais de crianças com autismo na interação com os colegas e com os adultos, durante a realização de brincadeiras em uma brinquedoteca universitária, com duração de dois anos.

Riscos da pesquisa: Esta pesquisa não envolve riscos danosos, mas pode ocorrer o risco de algum constrangimento por parte do entrevistado. Caso isso aconteça, os coordenadores da pesquisa estarão atentos para atendimento e suporte do participante.

Garantia de indenização: Fica assegurada ao participante, conforme a Resolução n° 466/12, a garantia do direito a buscar indenização em caso de eventual dano decorrente da pesquisa.

Benefícios da pesquisa: Possibilidade de contribuir para um projeto educacional que favoreça a inclusão socioeducacional de alunos/as com autismo. Compreender o brincar

da criança com autismo em contexto inclusivo e suas implicações para o aprendizado e desenvolvimento infantil.

Custos: O participante não receberá valor em dinheiro pela participação na pesquisa, entretanto, caso haja despesa dela decorrente haverá ressarcimento feito pelo pesquisador.

Confidencialidade: As informações relacionadas com o estudo serão supervisionadas pelos coordenadores da pesquisa, que acompanham as atividades desenvolvidas e registradas sob a forma de gravação em vídeo e registro escrito, respeitando completamente o seu anonimato. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isso será feito sob forma codificada, para que a confidencialidade seja mantida.

Informo que este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido está assinado e rubricado em todas as páginas por mim (coordenadora da pesquisa) e pelo participante, em duas vias de igual teor. Uma entregue ao participante e a outra ao pesquisador.

Em caso de dúvidas e/ou esclarecimentos sobre a pesquisa, o participante poderá entrar em contato com a pesquisadora Fabiana Zanol Araujo, no telefone nº (27) 99940-8596 e/ou e-mail: fabianazanol@terra.com.br

Em caso de denúncia e/ou intercorrências na pesquisa, o Comitê de Ética em Pesquisa da Ufes deverá ser acionado no endereço: Av. Fernando Ferrari, 514-Campus Universitário/Goiabeiras, sala 7 do prédio administrativo do CCHN/Ufes, Bairro Goiabeiras, Vitória-ES, CEP.: 29075-910. Fone: 3145-9820. E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com.

Eu li o texto acima e compreendi a natureza e objetivo do estudo para o qual meu/minha filho/a _____ foi convidado/a a participar. Entendo que qualquer informação obtida sobre meu/minha filho/a é confidencial e que os registros de pesquisa estão disponíveis para minha consulta. Esclareceram-me sobre os riscos e benefícios do estudo, que a minha identidade e de meu/minha filho/a não será revelada em nenhuma publicação dessa pesquisa, que foi feito uso de material que envolve áudio e imagem e que as informações usadas serão apenas as que foram coletadas de março a novembro de 2016. Eu entendi que sou livre para interromper a minha participação e a de meu/minha filho/a no estudo a qualquer momento sem justificar minha decisão. De acordo com o exposto, concordo voluntariamente que meu/minha filho/a participe deste estudo.

Vitória, ____ de _____ de 20___.

_____
Fabiana Zanol Araujo
(Pesquisadora)

_____
(Assinatura dos pais e/ou responsável legal)

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA: FAMILIARES

Senhores Pais ou Responsáveis

Gostaríamos de solicitar sua colaboração na participação desta entrevista, que tem por objetivo obter informações de caráter pessoal que serão importantes para o desenvolvimento da pesquisa de Mestrado envolvendo a temática mediação pedagógica na inclusão da criança com autismo na educação infantil. Esclarecemos que seu anonimato será preservado.

Dados Pessoais:

Idade: Estado civil:

Profissão:

1. Quantos filhos tem e as idades?
2. Como foi a gestação e o nascimento de Gabriel?
3. Como era o comportamento de Gabriel antes de você saber que ele tinha autismo?
4. Como foi o diagnóstico?
5. Como é a rotina dele em casa?
6. Como é a relação com os irmãos?
7. Quais as atividades Gabriel realiza sozinho?
8. Que outros lugares Gabriel frequenta além da escola e da brinquedoteca?
9. Como Gabriel brinca em casa? Você viu alguma diferença com a brincadeira da brinquedoteca?
10. Para você, qual a importância de Gabriel na brinquedoteca?
11. Você percebe mudanças em Gabriel, depois de ter começado a participar do projeto na brinquedoteca? Quais?
12. Como você avalia esse período de permanência do Gabriel na brinquedoteca?