



UNIVERSIDADE FEDERAL  
DO ESPÍRITO SANTO

**CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

---

**EMILENE GOMES MONTEIRO**

**A CRIANÇA COM AUTISMO, A AFETIVIDADE E A BRINQUEDOTECA**



Centro de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

**EMILENE GOMES MONTEIRO**

**A CRIANÇA COM AUTISMO, A AFETIVIDADE E A BRINQUEDOTECA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação com ênfase na linha de pesquisa Educação Especial e Processos Inclusivos.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ivone Martins de Oliveira

VITÓRIA  
2020

**EMILENE GOMES MONTEIRO**

**A CRIANÇA COM AUTISMO, A AFETIVIDADE E A BRINQUEDOTECA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação com ênfase na linha de pesquisa Educação Especial e Processos Inclusivos.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ivone Martins de Oliveira**  
Universidade Federal do Espírito Santo  
Orientadora

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sonia Lopes Victor**  
Universidade Federal do Espírito Santo

---

**Prof.<sup>o</sup> Dr.<sup>o</sup> José Francisco Chicon**  
Universidade Federal do Espírito Santo

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fernanda Zanetti Becalli**  
Instituto Federal do Espírito Santo

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

---

M772c Monteiro, Emilene Gomes, -  
A CRIANÇA COM AUTISMO, A AFETIVIDADE E A  
BRINQUEDOTECA / Emilene Gomes Monteiro. - 2020.  
98 f. : il.

Orientadora: Ivone Martins de Oliveira.  
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Brinquedoteca. 2. Brinquedoteca, com pessoas. 3. Brinquedoteca, com pessoas. I. Oliveira, Ivone Martins de. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

---



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

## **EMILENE GOMES MONTEIRO**

### **A CRIANÇA COM AUTISMO, A AFETIVIDADE E A BRINQUEDOTECA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Aprovada em 25 de março de 2020.

#### **COMISSÃO EXAMINADORA**

---

**Professora Doutora Ivone Martins de Oliveira**  
Universidade Federal do Espírito Santo

---

**Professora Doutora Sonia Lopes Victor**  
Universidade Federal do Espírito Santo

---

**Professor Doutor José Francisco Chicon**  
Universidade Federal do Espírito Santo

---

**Professora Doutora Fernanda Zanetti Becalli**  
Instituto Federal do Espírito Santo



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

**PROTOCOLO DE ASSINATURA**



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por  
IVONE MARTINS DE OLIVEIRA - SIAPE 1172973  
Departamento de Teorias de Ensino e Práticas Educacionais - DTEPE/CE  
Em 07/04/2020 às 15:06

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:  
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/14693?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

**PROTOCOLO DE ASSINATURA**



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por  
SONIA LOPES VICTOR - SIAPE 1172934  
Departamento de Teorias de Ensino e Práticas Educacionais - DTEPE/CE  
Em 08/04/2020 às 12:15

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:  
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/14889?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

**PROTOCOLO DE ASSINATURA**



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por  
JOSE FRANCISCO CHICON - SIAPE 2208910  
Departamento de Ginástica - DG/CEFD  
Em 09/04/2020 às 17:46

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:  
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/15392?tipoArquivo=O>

## AGRADECIMENTOS

Agradeço inicialmente a Deus, pela vida e pela preciosa oportunidade recebida de cursar este mestrado. Agradeço pela força, coragem, determinação em iniciar esta jornada, desenvolvê-la com dedicação e finalizá-la com a certeza de que realizei um grande sonho, muito almejado, cuidadosa e diligentemente vivenciado.

À minha querida e admirável orientadora, professora Dr.<sup>a</sup> Ivone Martins de Oliveira, pela acolhida e direcionamentos no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo - PPGE/CE/UFES, como também a todo corpo docente e funcionários. Agradeço carinhosamente, Ivone, por acreditar em meu potencial, por sua atenção perseverante, suas orientações tranquilas e esclarecedoras, assim como pelas diretrizes e encaminhamentos que propiciaram a elaboração dos conteúdos, análises e resultados presentes nesta pesquisa. Muito obrigada por seu carinho e amizade. Devo a você e aos seus preciosos ensinamentos a pesquisadora que hoje me tornei!

Agradeço à Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, pelo apoio financeiro.

Agradeço aos meus pais, João Batista Monteiro (in memoriam) e à minha amada e querida mãe, Maria Célia Gomes Monteiro, pelo amor incondicional recebido. Mãe, muito obrigada por ser minha melhor amiga, minha amada e querida referência, grande incentivadora de minhas incursões e aventuras rumo ao desconhecido, visando o alcance das trajetórias rumo à busca de meus sonhos... Sempre na torcida, com suas palavras que me encorajavam e abençoavam, muito me ajudou nos momentos difíceis desta caminhada... Muito obrigada, minha Grande Guerreira! Muito do que hoje sou estabeleceu-se apoiado em sua admirável caminhada...

Ao meu amado esposo, Givanilson Lima, pelo companheirismo, carinho, apoio, parceria, incentivo e compreensão nos períodos referentes à trajetória da pesquisa, como também nos momentos em que necessitei me ausentar do convívio familiar, devido à urgência de meus estudos... Muito obrigada, meu Querido Príncipe!

Às minhas amadas e queridas irmãs, Eliane Gomes Monteiro e Elisângela Monteiro Barbosa, pelo incentivo e apoio frente às jornadas de estudos, como também de

suporte frente às demandas presentes no caminho... Muito obrigada por sempre me direcionarem palavras de encorajamento e orientações diante das vivências oriundas deste período do estudo. A vocês direciono o meu agradecimento amoroso e repleto de gratidão!

À minha amada e preciosa sobrinha Maria Victória Zardo, que muito me auxiliou nos momentos em que tive dificuldades em manejar questões referentes à informática... Sua ajuda, esclarecimentos, acolhimento, paciência e prontidão neste quesito fizeram a diferença nesta minha trajetória de estudos... Muito obrigada, Vi! Você é muito especial para mim! Constitui um lugar especial em meu coração, assim como na minha composição de afetos, nesta caminhada de estudos...

À minha amada e querida sobrinha Laís Monteiro Barbosa, que, mesmo diante da correria diária e de busca por seus ideais e sonhos, se fazia presente, por meio de um diálogo pontual, carinhoso e incentivador... Muito obrigada, Lalá, por suas palavras de carinho e incentivo!

Ao professor Dr. José Francisco Chicon, que se tornou um grande e querido amigo, agradeço muito pela atenção, pela confiança depositada em meu trabalho, pela consideração em acreditar no meu potencial. Sou muito grata por seus preciosos encaminhamentos, por sua amizade e carinho, também me instruindo de modo muito paciente e inteligente ao longo deste estudo.

Sou muito grata também pela acolhida no grupo de estudos Laefa - Laboratório de Educação Física Adaptada – (LAEFA/CEFD/UFES), viabilizando assim minha inserção, observação e participação nos atendimentos da brinquedoteca no projeto “Aprender Brincando,” que constitui o campo de pesquisa deste estudo. Por meio desses atendimentos, vivenciei momentos significativos, compostos de muito aprendizado e afeto, que marcaram a minha existência, para sempre.

À querida professora Dr.<sup>a</sup> Sonia Lopes Victor, por seu carinho, atenção, por suas orientações pontuais e precisas, sempre acompanhadas por seu sorriso lindo e acolhedor. Sinto-me muito feliz e grata por me oportunizar ser sua aluna em uma disciplina ministrada durante o período do mestrado, por sua disponibilidade e preciosa contribuição ao compor as bancas de qualificação e defesa referentes a esta dissertação.

À querida professora Dr.<sup>a</sup> Fernanda Zanetti Becalli, por sua disponibilidade, atenção, acolhimento e por seu aceite para compor a banca da defesa desta dissertação. Muito obrigada por sua preciosa presença, prestigiando este acontecimento tão significativo e singular em minha existência. Gratidão!

Agradeço também à minha grande amiga Lorryne Hewellen Cristino Ribeiro, assim como a todos os outros amigos, integrantes da nossa turma 32 M, do mestrado em Educação, da linha Educação Especial e Processos Inclusivos, PPGE/CE/UFES, pelo carinho e amizade construídos nesta jornada. Lô, muito obrigada por me apoiar e me acolher diversas vezes nesta trajetória de estudos. Muito obrigada por compartilhar os medos, dúvidas, inquietações, incertezas, angústias, percepções, certezas e vitórias, oriundas do trilhar deste caminho acadêmico.

Agradeço ainda à minha querida amiga Fernanda de Araújo Binatti Chioate, que me acolheu e me amparou em muitos momentos de dúvidas e inquietações, me auxiliando em questões e esclarecimentos, me incentivando a retomar as forças e seguir frente às demandas do mestrado em questão. Agradeço muito, Fê, por cada palavra de incentivo e encorajamento... Sua Amizade é muito preciosa para mim!

Agradeço também a todos os profissionais e estagiários do grupo de estudos Laefa, pela receptividade e acolhimento carinhoso, assim como pelos afetos e vivências compartilhadas. Gratidão!

Agradeço muito à encantadora criança (Otávio), que foi a protagonista deste estudo, me permitindo a aproximação e o estabelecimento de um significativo vínculo afetivo com ela. Este acontecimento precioso e singular possibilitou que a presente pesquisa fosse realizada, assim como marcou significativamente a minha trajetória vivencial, me propiciando grande aprendizado. Assim como agradeço muito aos seus pais, pela disponibilidade, atenção, consideração e contribuição referente aos conteúdos pesquisados.

Agradeço a todos que torceram por mim. Que se alegraram comigo diante desta conquista tão significativa e preciosa. Gratidão!

## RESUMO

Este estudo teve como objetivo geral analisar a configuração da afetividade na relação entre crianças com autismo e as outras crianças e os adultos em uma brinquedoteca universitária. Como objetivos específicos, visou a: identificar as situações vivenciadas na brinquedoteca que mais afetam a criança e como ela é afetada por essas situações; analisar o contexto em que essas situações emergem e analisar as intervenções educativas dos adultos, de forma a propiciar à criança vivências lúdicas compartilhadas com outras crianças que potencializem o seu desenvolvimento. O estudo embasou-se na psicologia histórico-cultural, no tocante às contribuições do outro e ao papel da linguagem no desenvolvimento infantil, sobretudo no que diz respeito à afetividade, bem como da mediação pedagógica. A metodologia utilizada foi o estudo de caso e teve como procedimentos de coleta do material empírico a observação participante, a entrevista e a análise de documentos. Para a análise dos dados, foram utilizados princípios da análise microgenética. A criança foco da análise deste estudo é um menino com diagnóstico de autismo, com idade entre 5 e 6 anos no período referente à pesquisa de campo, que durou aproximadamente dois anos corridos. Os eixos de análise tomaram como referência acontecimentos que mais afetavam a criança, provocando nela manifestações de contentamento e descontentamento. Assim, no que diz respeito às manifestações de descontentamento, foram abordados dois aspectos: compartilhamento de brinquedos com outras crianças e/ou adultos e situações em que seus desejos não eram atendidos rapidamente. As manifestações de contentamento se apresentaram diante de atividades lúdicas que envolviam música, do recebimento de elogios e da presença da brinquedista, tendo em vista o vínculo afetivo com ela. A análise do trabalho realizado aponta que as atividades lúdicas, acompanhadas de muitos incentivos verbais, permeados de afeto e acolhimento da criança em suas especificidades e singularidades, viabilizaram a ela o desenvolvimento de novos recursos para interagir com os outros, associado a uma apropriação maior da linguagem e um domínio maior de suas ações e de suas manifestações afetivas.

Palavras-chave: Autismo. Criança. Afetividade. Brincadeira.

## **ABSTRACT**

This study main goal is the analysis of the affectivity configuration in the relation between children diagnosed with autism and the other children and adults, in a university toy library. As specific objectives the study aimed at: identifying the situations experienced in the toy library that most affect the children and how they are affected by those situations; analyzing the context in which such situations emerge; and analyzing the educative interventions of adults, in a way to provide the children with playful experiences shared with other children that enhance their development. The study was based on the historical-cultural psychology, regarding the others' contributions and the language role related to child development, especially with regards to affectivity, as well as the pedagogical mediation. The methodology used was inspired on a study-case and used as empirical material collection procedures the participant observation, interviews and documents review. In order to analyze data, principles of micro genetic analysis were used. The child being analyzed in this study is a 4 to 5 year old-autistic boy in the period related to the field research, which lasted approximately two consecutive years. The analysis axles used as reference the events that most affected the children, creating an approach of the situations that used to cause some contentment and discontentment manifestation in the children. Therefore, concerning the discontentment manifestation two aspects were mentioned: the sharing of toys with other children and/or adults, and situations when their wishes were not properly and rapidly responded. The contentment manifestations are presented before the playful activities involving music, compliments received in the presence of the toy librarian named Helena, taking the affection with her into consideration. The analysis of the work carried out, indicates that the playful activities, followed by several verbal encouragement, permeated by affection and host of the children among their specific features and singularities, enabled their development of new resources used to interact with others, associated with a greater language appropriation; a wider domain of their actions and affective manifestations.

**Keywords:** Autism. Children. Affectivity. Playful activities.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	15
<b>2</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO</b>	21
2.1	O outro, a linguagem e a brincadeira no desenvolvimento infantil	21
2.2	A mediação pedagógica e os estudos de Vigotski sobre a deficiência	26
2.3	Afetividade e desenvolvimento da criança pequena	33
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA</b>	39
3.1	O estudo de caso	39
3.2	Os procedimentos de recolha e registro das informações relevantes para o estudo	40
3.3	As questões éticas da pesquisa	44
3.4	O processo de análise dos dados	45
3.5	A brinquedoteca e a criança que é foco do estudo	47
<b>4</b>	<b>A AFETIVIDADE NAS RELAÇÕES ENTRE A CRIANÇA COM AUTISMO E SEUS PARES E COM OS ADULTOS</b>	54
4.1	Manifestações de descontentamento	55
4.1.1	<i>Compartilhar brinquedos com outras crianças e/ou adultos</i>	56
4.1.2	<i>Situações em que seus desejos não eram atendidos rapidamente</i>	64
4.2	Manifestações de contentamento	75
4.3	A euforia diante de atividades lúdicas que envolviam música	77
4.3.1	<i>Manifestações afetivas diante de elogios</i>	81
4.3.2	<i>A construção do vínculo com a brinquedista Helena e as manifestações de contentamento diante de sua presença</i>	85
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	94
	REFERÊNCIAS	99
	APÊNDICE A	104

## 1 INTRODUÇÃO

O interesse pelo estudo da temática alusiva à afetividade na relação com crianças com autismo, se deu devido a inquietações acerca da manifestação de afeto por parte dessas crianças, durante a realização de atividades lúdicas em uma brinquedoteca, contrariando crenças do senso comum de que elas não manifestam afeto.

Essas atividades lúdicas têm sido viabilizadas a partir de um projeto de extensão universitária, realizado em brinquedoteca, que oferece atendimento semanal a crianças com e sem deficiência – entre elas, as que têm autismo –, incentivando a brincadeira, a criatividade e o desenvolvimento da expressão corporal. Nesse projeto, professores e estudantes do curso de Educação Física desenvolvem jogos e brincadeiras e realizam um acompanhamento sensível e atento às formas de relação que essas crianças estabelecem com os outros, à maneira como se envolvem nas atividades e às suas potencialidades e necessidades.

Acompanhando o envolvimento de crianças com autismo durante as atividades, surgiu um grande encantamento por seu potencial, que se apresenta principalmente durante a brincadeira. A participação nesse projeto – em especial o contato sistemático com uma criança com autismo – ampliou consideravelmente minhas inquietações sobre a relação entre afetividade e autismo. Foi possível observar diferentes manifestações afetivas dessas crianças na relação com os adultos, com as outras crianças e com os brinquedos.

Essas manifestações se configuram em diferenciadas nuances de afetos, desde ações que aparentemente remetem a: companheirismo; amorosidade; desejo de contato físico; olhar fixamente nos olhos de pessoas específicas; aparentar apreciar a companhia de determinadas pessoas, sugerindo anseio de posse destas; como também anseio pela posse de objetos e/ou brinquedos, entre outras possibilidades. Em contrapartida, se configuram também manifestações afetivas contraditórias em relação a uma mesma criança, ora de companheirismo e contentamento, ora de irritação. Essas manifestações se desdobram em aparente anseio por proximidade, intercalados por momentos que aparentam desejo de distanciamento, indicando considerável desconforto pela presença do outro.

Os comportamentos descritos se constituem em desafios para os adultos que

conduzem as atividades lúdicas, pois se dão em tempo real e presente, exigindo dessas pessoas ações pontuais, com mediações que transitam entre o acolhimento, a aceitação e intervenções educativas que propiciem aos pequenos meios de vivenciarem aprendizados potencializadores para a vida social como um todo.

Um levantamento inicial de trabalhos já realizados sobre a temática em questão detectou a existência de poucos estudos. De modo geral, pesquisas realizadas sobre aspectos relacionais da criança com autismo apontam peculiaridades nas relações entre essas crianças e as outras pessoas e na manifestação de afeto, o que aponta a necessidade de novos estudos sobre o assunto.

Campos (2008) investigou a conexão afetiva em crianças autistas, objetivando constatar se esta existe e, neste caso, como se instaurou entre crianças diagnosticadas com autismo e uma terapeuta. Nessa esfera, buscou abarcar as possíveis falhas dessas crianças em se ligarem afetivamente com o outro, pontuando desde as interações sociais entre duas ou três pessoas aos consequentes danos nos comportamentos da atenção conjunta e na capacidade simbólica.

Para a autora, é possível observar manifestações emocionais sutis de ligação afetiva entre crianças autistas durante relações interpessoais. O desenvolvimento da capacidade simbólica dessas crianças parece ser influenciado por essa conexão afetiva. Segundo Campos (2008), as pesquisas que buscam o entendimento acerca dos déficits na capacidade simbólica das crianças com transtorno do espectro autista (TEA) detectam, também, déficits expressivos nos comportamentos sociais, afetivos, verbais e comunicativos pré-verbais.

Campos (2008) salienta que ainda há poucos estudos que visam analisar e entender como se configura a qualidade das interações socioafetivas iniciais que envolvem a criança com autismo. Ressalta ainda que a conexão afetiva se constitui quesito essencial no desenvolvimento da aptidão de simbolizar, se configurando como sua base.

Para Fiore-Correia e Lampreia (2012), a conexão afetiva é essencial para o desenvolvimento infantil, devendo ser considerada nas intervenções educativas com crianças autistas. A abordagem desenvolvimentista busca compreender a criança com autismo com base no desenvolvimento de crianças que não apresentam o transtorno. Nesse viés, o mencionado estudo visou ressaltar a relevância da ligação

de afeto nas intervenções educativas. Contou com uma revisão de literatura alusiva ao desenvolvimento infantil, considerando como a relação de afeto com o bebê humano contribui para o desenvolvimento infantil e, desse modo, como lacunas nessa esfera do desenvolvimento de crianças com autismo podem acarretar danos consideráveis. Analisando estudos sobre o desenvolvimento infantil, as autoras constataram que estes sugerem que alguns danos podem ser vencidos e superados, desde que se considere o papel essencial da afetividade na relação com a criança com autismo.

Marocco (2012) discute relações vivenciadas por sujeitos com autismo na escola, compreendidas em uma perspectiva fenomenológica. Ressalta que sinais de afetividade se tornaram visíveis nos encontros da cotidianidade, ocorridos em processos do conhecer, nos espaços de encontro-escola. Para a autora, assim como na escola, os sujeitos também não existem a priori, mas se constituem diferenciadamente nas relações. Marocco discorre sobre o entendimento de que o modo de contato entre os humanos se configura infinitamente variado; desta forma, mesmo que haja semelhança entre os movimentos e gestos, como de um abraço, estes podem não possuir o mesmo significado.

A autora considera que existem diferentes núcleos organizadores da educação de sujeitos com autismo. Entre eles, observou a existência de dois tempos complementares no processo de escolarização. Um desses tempos se refere a um tempo cronológico, de normatização organizacional na escola; já o outro tempo emerge com maior intensidade nas interações dos sujeitos com autismo, é um tempo constituído no encontro.

Santos e Batista (2016) apontam necessidade e urgência de se estudar a relação entre afetividade, autismo e educação, como também investigar quais são os possíveis sujeitos com os quais indivíduos com o transtorno desenvolvem vínculos e os modos como esses vínculos ocorrem, diante da dificuldade que pode se apresentar para seu estabelecimento, devido aos consideráveis comprometimentos da dimensão social dessas crianças.

Segundo as autoras, a compreensão comum acerca da criança com autismo se configura como a de um sujeito com incapacidades, com dificuldades de aprendizado, que não sorri e abraça, com limitações quanto ao afeto. Contudo, compreendem que a criança com autismo é um ser que reflete, que representa o mundo com base em sua cultura, e a escola se configura em um espaço e um tempo

em que esse decurso é vivenciado. Nesse contexto, a mediação pedagógica pode contribuir em interações mais propícias ao ensino e aprendizagem (SANTOS; BATISTA, 2016).

Nessa perspectiva, Chiote (2011) realizou um estudo que buscou analisar a mediação pedagógica na inclusão da criança com autismo. Visou a compreensão da mediação do seu desenvolvimento na educação infantil, possibilitando a apropriação de ações culturais historicamente delineadas nesse âmbito e o desenvolvimento da consciência de si e do outro.

A autora apoiou-se em estudos da perspectiva histórico-cultural, representada pelos estudos de Vigotski a respeito dos processos de desenvolvimento infantil. Por meio de observação participante, em um centro municipal de educação infantil no estado do Espírito Santo, ocorreu a investigação em que os sujeitos observados eram a criança com autismo, suas professoras e as demais crianças da turma (CHIOTE, 2011).

Esse estudo demonstrou que o olhar das professoras para a criança, no início, era mais voltado à sua incapacidade e limitação, e, no decorrer da análise e ao final da investigação, se tornou acolhedor, aceitador de suas peculiaridades e especificidades. Tal mudança foi crucial para mudanças nas relações estabelecidas entre elas e essa criança, o que permitiu uma potencialização de suas capacidades, de sua autopercepção e auto-organização, bem como uma alteração na interação com seus pares (CHIOTE, 2011).

O estudo de Fabiana Zanol Araújo (2019) intitulado “Aspectos relacionais da criança com autismo em situação de brincadeira”, visou a busca pela compreensão dos aspectos das relações de uma criança com autismo e os adultos, em um contexto inclusivo, como também analisar os aspectos relacionais da criança com autismo com os colegas na realização de brincadeiras no espaço de uma brinquedoteca universitária. A pesquisa também se embasou no referencial teórico da abordagem histórico-cultural.

Esse estudo apresentou como resultados a constatação de que, se a criança com autismo não consegue estabelecer vínculo afetivo com o adulto, sua atuação em seu contexto vivencial se apresenta empobrecida, isto é, limitada somente aos seus interesses. E, em contrapartida, quando a criança com autismo consegue estabelecer vínculo afetivo com o adulto, sua ação em seu contexto vivencial se enriquece; desse modo, ocorre a ampliação de suas possibilidades de sentir, pensar

e agir, enriquecendo assim seu repertório de ações.

A análise desses estudos indica, antes de tudo, que a dimensão relacional é fundamental para o desenvolvimento da criança com autismo, em particular de sua afetividade. A afetividade participa do desenvolvimento do psiquismo infantil e necessita ser considerada de forma atenta e cuidadosa na educação escolar. A criança com autismo é capaz de se relacionar afetivamente com os outros, ainda que essa relação tenha contornos diferenciados. Quando recebe constantemente incentivos adequados à sua realidade e particularidades – com a condução/inserção em quaisquer atividades e em meios socioculturais diversos –, com a colaboração de outra pessoa, ela pode corresponder dentro do que se espera em suas ações, aprendizados, comunicações e/ou comportamentos, assim como, especificamente no enfoque deste estudo, na manifestação de afetos.

Entretanto, ainda há poucos estudos que permitem aprofundar os meandros dessas relações afetivas, o que contribui para dúvidas e equívocos entre profissionais da educação.

Diante disso, esta pesquisa apresenta como problema: como a afetividade se configura na relação entre crianças com autismo e as outras crianças e com os adultos durante atividades lúdicas na brinquedoteca?

Para aprofundar essa discussão, nesta investigação propomos um estudo de caso das relações afetivas que perpassam a relação de uma criança com autismo com adultos e demais crianças e apresentamos como objetivo: analisar a configuração da afetividade na relação da criança com autismo e as outras crianças e os adultos, em uma brinquedoteca universitária.

Como objetivos específicos, destaca:

- a) Identificar as situações vivenciadas na brinquedoteca que mais afetam a criança e como ela é afetada por essas situações;
- b) Analisar o contexto em que estas situações emergem;
- c) Analisar as intervenções educativas dos adultos, de forma a propiciar à criança vivências lúdicas compartilhadas com outras crianças que potencializem o seu desenvolvimento.

Assim o segundo capítulo apresenta estudos de autores que se basearam nos pressupostos da matriz histórico-cultural, especialmente, de Lev S. Vigotski. Nesse aspecto, se ressaltaram o papel do outro, assim como da linguagem no

desenvolvimento infantil e as contribuições da mediação no desenvolvimento infantil, e também se enfocaram questões acerca da afetividade e da deficiência, considerando as especificidades concernentes ao desenvolvimento da criança com autismo.

No terceiro capítulo mencionam-se a metodologia utilizada – o estudo de caso –; os procedimentos de coleta e de registro das informações consideradas relevantes ao estudo; as questões éticas da pesquisa; o processo de análise dos dados e uma breve caracterização da criança foco deste estudo.

O quarto capítulo aborda a discussão concernente à análise do material recolhido durante a pesquisa de campo e a produção dos dados, visando compreender como se configuraram as manifestações afetivas na relação entre a criança com autismo e as outras crianças, como também com os adultos, no ambiente da brinquedoteca.

Nesse aspecto, analisaram-se aspectos da afetividade nas relações entre a criança com autismo e seus pares e com os adultos. Inicialmente foram enfocadas manifestações de descontentamento, expressas em situações de compartilhar brinquedos com outras crianças e/ou adultos e em situações em que seus desejos não eram atendidos rapidamente. Em seguida, foram analisadas manifestações de contentamento, com enfoque na euforia diante de atividades lúdicas que envolviam música, nas manifestações afetivas diante de elogios e na construção do vínculo com um dos adultos que atuavam diretamente com a criança.

Por fim, o último capítulo é dedicado às considerações finais deste estudo, retomando suas principais contribuições para se compreender aspectos da afetividade que perpassa as relações entre crianças e adultos em um ambiente lúdico.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

“[...] o homem é um ser social e, fora da relação com a sociedade, jamais desenvolveria as qualidades, as características que são resultado do desenvolvimento metódico de toda a humanidade”. (VIGOTSKI, 2018, p.90).

Nesta seção abordaremos os estudos realizados com base na matriz histórico-cultural que contribuem para a discussão do tema deste trabalho. Destaque será dado ao papel do outro e da linguagem no desenvolvimento infantil; à afetividade; à deficiência e ao desenvolvimento da criança com autismo.

### 2.1 O outro, a linguagem e a brincadeira no desenvolvimento infantil

Vigotski e Luria (1998) se interessaram em investigar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formaram ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida de um indivíduo.

Vigotski, em sua obra intitulada “Sete aulas de L.S. Vigotski” (2018), manifesta sua intenção esclarecer quais seriam as principais soluções metodológicas alusivas à questão do desenvolvimento infantil. Menciona a existência de três teorias de desenvolvimento e as explica detalhadamente.

Denomina o primeiro grupo por preformismo, terminologia que se refere a uma teoria – a embriologia – que supõe que o embrião já contém a semente do início do desenvolvimento e sua forma futura, ou seja, o desenvolvimento consistiria somente na ampliação e relativo amadurecimento desse embrião. Os adeptos dessa teoria consideram que tudo que se desenvolve no homem tem sua base em rudimentos hereditários, ou seja, os atributos humanos apresentam componentes que são herdados biologicamente.

Vigotski ressalta a inconsistência desse postulado, pois o “[...] desenvolvimento consistiria apenas no crescimento do que já se encontra, em pequenas proporções, no embrião, tornando-se maior. [...] essa teoria leva inevitavelmente, à negação do próprio desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2018, p. 33).

O segundo grupo se configura em uma teoria oposta e está embasada “[...] na idéia de que o desenvolvimento é analisado como um processo determinado não por suas leis internas, mas como um processo total e externamente determinado pelo meio” (VIGOTSKI, 2018, p.33). O autor esclarece que a criança, de acordo com essa

teoria, se constituiria um produto passivo do meio e de suas influências e seu desenvolvimento partiria do que ela absorveria nesse ambiente, acolhendo “de fora para dentro” especificidades das pessoas que a circundam em sua vivência mais próxima.

Pondera que para as duas teorias o desenvolvimento já estaria totalmente posto e predeterminado em seu aspecto inicial, não ocorrendo modificações ao longo do tempo (VIGOTSKI, 2018).

O autor destaca que a ideia do surgimento do novo se constitui o diferencial do terceiro grupo de teorias.

Na base deste grupo de teorias há a ideia de que o desenvolvimento da criança é um processo de constituição e surgimento do homem, da personalidade humana, que se forma por meio do ininterrupto aparecimento de novas particularidades, novas qualidades, novos traços, novas formações que são preparados no curso precedente de desenvolvimento e não estão presentes, já prontas, em tamanhos reduzidos e tímidos, nos degraus anteriores. (VIGOTSKI, 2018, p. 35).

Vigotski explica que, nesse grupo de teorias, o desenvolvimento infantil ocorre no decurso de constituição e surgimento do humano no homem, de sua singularidade e personalidade. Nesse processo, há um contínuo emergir de novas especificidades, atributos e traços, produzidos no próprio processo de desenvolvimento e que não se encontram já prontos nos estágios anteriores.

Assim, Vigotski preconiza que o desenvolvimento não se reduz apenas à combinação de componentes hereditários, nem a uma mera associação de comportamentos aprendidos, mas emerge de novas configurações que resultam da relação entre componentes biológicos e culturais.

Segundo Vigotski, o meio deve ser compreendido no desenvolvimento infantil como um agente que se soma ao movimento interno de amadurecimento próprio da criança, que pode agregar influências, saberes inerentes à cultura ao longo do tempo, percepções e afetos, permitindo a ela melhor compreensão e adequação à vivência do ambiente onde se encontra inserida.

Nesse aspecto, o meio estabelece uma estreita relação com a faixa etária da criança e, segundo Vigotski (2018), se modifica a cada grau etário para a criança. Para o recém-nascido, o meio restringe-se a um espaço muito pequeno, como o mundo do quarto e do pátio mais próximo da rua. O início do caminhar da criança constitui-se em marco para que seu mundo se expanda, propiciando uma ampliação

das relações com o meio físico e social. Vigotski afirma: “[...] o papel do meio no desenvolvimento pode ser evidenciado apenas quando levamos em consideração a relação entre a criança e o meio” (VIGOTSKI, 2018, p.74).

Chamando a atenção para a relevância que o meio possui para o desenvolvimento infantil, salienta que é importante considerar seu aspecto dinâmico e mutável:

Chegamos à conclusão de que o meio não pode ser analisado como um ambiente imóvel e externo em relação ao desenvolvimento, mas deve ser compreendido como mutável e dinâmico. Assim, de certa forma, a situação influencia a criança, direciona o seu desenvolvimento. Contudo, tanto ela quanto seu desenvolvimento se modificam, se tornam outros. Não é apenas a criança que muda, mas também sua relação com o meio, que começa a influenciá-la de uma nova maneira. (VIGOTSKI, 2018, p.83).

Para Vigotski, essa influência do meio exercida sobre o desenvolvimento infantil é notável, contribuindo para a emergência de formas especificamente humanas na criança. Entretanto, se esse meio está organizado de forma empobrecida, o curso do desenvolvimento também o será. Assim, o autor indica a importância de uma atenção cuidadosa acerca do meio oferecido à criança e de seus desdobramentos, que repercutem nos componentes culturalmente adquiridos no convívio social. Desta maneira, Vigotski ressalta:

O meio é a fonte de desenvolvimento dessas características e qualidades especificamente humanas, em primeiro lugar, no sentido de que é nele que existem as características historicamente desenvolvidas e as peculiaridades inerentes ao homem por força de sua hereditariedade e estrutura orgânica. Elas existem em cada homem pelo fato de ele ser membro de um grupo social, ser uma unidade histórica que vive numa determinada época e em determinadas condições históricas. (VIGOTSKI, 2018, p.90).

Para o autor, as relações que a criança estabelece com o outro, com o meio físico e social e consigo própria são mediadas pela linguagem. A relação com o outro e a linguagem criam as condições necessárias ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores, do controle da própria conduta por parte do sujeito. Vigotski atribui à atividade simbólica uma função organizadora específica no transcorrer do desenvolvimento, produzindo formas fundamentalmente novas de comportamento.

Ao conviver com semelhantes, em uma determinada cultura, a criança realiza intercâmbios de informações, propiciando o compartilhamento de vivências,

conhecimentos e modos de ser e de sentir. O outro se apresenta consideravelmente significativo para a criança, mediando sua relação com o meio físico e social. Dessa forma, o curso do desenvolvimento orienta-se de um processo interpessoal para um processo intrapessoal, ou seja, a criança internaliza crenças, valores, modos de pensar e de sentir típicos de seu meio social.

Ao abordar as funções psicológicas superiores no desenvolvimento da criança, Vigotski as distingue em dois momentos:

Primeiro no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapicológica). Isso se aplica igualmente para atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos. (VIGOTSKI, 1998, p.75)

Segundo Luria e Yudovich (1987), não se deu a devida importância, em psicologia, ao papel da linguagem nos processos mentais da criança. Segundo os autores, os psicólogos estudavam o desenvolvimento de formas complexas de atividade mental sem considerar que a origem desses processos está relacionada com a maneira como a criança se relaciona com seu mundo circundante; partiam de um enfoque idealista do desenvolvimento dos processos mentais complexos no homem.

Como já foi ressaltado, o estudo de Vigotski e de alguns de seus colaboradores rejeitou esse enfoque, por não considerar as formas mais complexas de atividade mental como produto de processos inatos. Como outras funções psicológicas, a linguagem se desenvolve na inter-relação entre a criança e o meio cultural em que está inserida.

A transição do mundo animal para o humano implica o aparecimento de um novo princípio de desenvolvimento: o desenvolvimento social e histórico do homem, e, nesse processo, a linguagem tem um papel fundamental, porque, além de ser meio de comunicação, ela permite o desenvolvimento do pensamento. A apropriação da linguagem propicia à criança regular sua própria conduta em um nível mais elevado, ou seja, aos poucos, o desenvolvimento e a articulação entre diferentes funções psíquicas, tendo na linguagem um grande eixo articulador, criam as condições para uma ação intencional por parte da criança.

Contudo, esse percurso de desenvolvimento da linguagem na criança não ocorre de forma independente da trajetória seguida no transcorrer da história da

humanidade, em seus diferentes contextos histórico e culturais.

Segundo Palangana (1995), com o desenvolvimento histórico, o homem deixa de ser guiado apenas por necessidades biológicas e passa a submeter-se aos padrões culturais do grupo em que está inserido. Assim, antes de serem individuais, as necessidades que vão surgindo são sociais, porque são produzidas em conjunto, no movimento do trabalho e das formas de relação que se criam entre os homens.

Por meio da linguagem, inserido no processo histórico, o homem adquire um conjunto de riquezas produzidas coletivamente, entre elas a própria consciência. Segundo Palangana (1995), para o processo de individuação da consciência, o mais importante sistema de sinais é a linguagem, pois a consciência se estrutura e se sustenta com base no signo.

No transcórper do desenvolvimento, a linguagem se desenvolve em diversas formas de relação e de práticas sociais produzidas historicamente, como aquelas produzidas nas relações familiares, na igreja ou na escola. Entre essas práticas, está a brincadeira, especialmente na primeira infância.

No que diz respeito à criança pequena, Vigotski (2008) chama a atenção para o papel que a brincadeira possui no desenvolvimento infantil. Por meio da brincadeira, paulatinamente a criança aprende a se conscientizar de suas próprias ações e adquire compreensão do ambiente físico e social no qual se encontra inserida. A brincadeira viabiliza à criança, sozinha ou em interação com outras crianças/pessoas, atuar no plano imaginário, solucionar problemas e formular hipóteses de intervenção no meio, favorecendo seu desenvolvimento como um todo. Conforme Vigotski (2008, p. 35),

Na brincadeira, a criança está sempre acima da média da sua idade, acima de seu comportamento cotidiano; na brincadeira, é como se a criança estivesse numa altura equivalente a uma cabeça acima da sua própria altura. A brincadeira em forma condensada contém em si, como na mágica de uma lente de aumento, todas as tendências do desenvolvimento; ela parece tentar dar um salto acima do seu comportamento comum.

Para o autor, a imaginação possibilita à criança colocar-se no lugar do outro e desenvolver ações que se encontram para além de sua idade. Nesse sentido, na brincadeira, zonas de desenvolvimento são criadas, possibilitando à criança atuar a partir do desenvolvimento potencial, ou seja, realizando junto com o outro aquilo que ainda não é capaz de realizar sozinha.

Nesse aspecto, observa-se que a brincadeira favorece avanços no

desenvolvimento infantil. Por meio da brincadeira, a criança consegue criar recursos próprios para resolução de problemas, para situações que lhe exigem articulação de ações e pensamentos; realizar tentativas de obter o contato com o outro e, quando o obtém, vivenciar eventos significativos afetivamente junto a esse outro, que a potencializam.

Segundo Vigotski, de modo geral, a brincadeira de faz de conta incide e se instaura em situações em que emergem algumas tendências irrealizáveis, especialmente tendo em vista sua condição de criança. Assim, por meio da brincadeira, a criança realiza, no plano imaginário, desejos que, muitas vezes, não podem se efetivar no plano do real. Por esse motivo, a brincadeira emerge como uma prática propícia ao estudo das relações afetivas que envolvem a criança com autismo.

A brincadeira pode contribuir para a potencialização de muitas funções psíquicas, desde a linguagem, a imaginação e formas complexas de pensamento. Entretanto, a brincadeira não emerge e se desenvolve na criança de forma alheia ao ambiente social em que se encontra.

Apoiando-se nos estudos de Vigotski e seus colaboradores, Martins e Góes (2013) ressaltam que a mediação do adulto é fundamental, de forma a viabilizar o desenvolvimento infantil, posto que esse adulto pode orientar a relação entre a criança e o meio físico e social, bem como os significados que ela vai elaborando sobre essa relação. Esse aspecto é importante para a compreensão do papel dos adultos nas relações em que a criança com autismo se envolve, bem como em suas ações.

## **2.2 A mediação pedagógica e os estudos de Vigotski sobre a deficiência**

Para essa discussão, inicialmente é importante retomar as considerações de Vigotski sobre a relação entre desenvolvimento e aprendizado.

Vigotski menciona, em sua obra “A formação social da mente” (VIGOTSKI, 1991), a existência de três grandes posições teóricas que versam sobre a relação entre desenvolvimento e aprendizado em crianças.

A primeira possui como ponto principal a premissa de que os processos de desenvolvimento infantil são independentes do aprendizado, preconizando que o aprendizado segue o trajeto do desenvolvimento e que, por sua vez, o desenvolvimento sempre se adianta ao aprendizado. Já a segunda traz como base a

compreensão de que aprendizado é desenvolvimento, pois ambos convergem em todos os pontos.

Segundo Vigotski, embora a primeira e a segunda posição teórica possuam certas similaridades, existe uma grande diferença entre seus postulados, no que se refere ao tempo entre os decursos de desenvolvimento e aprendizado. Salienta que os teóricos vinculados ao primeiro grupo pontuam que os ciclos de desenvolvimento antecedem aos de aprendizado; dessa maneira, a maturação antecede o aprendizado e a educação deve suceder o crescimento mental. Já os teóricos vinculados ao segundo grupo acreditam que os dois processos acontecem ao mesmo tempo.

Vigotski destaca que a terceira posição teórica defende a inter-relação entre desenvolvimento e aprendizado, o que foi uma novidade. Porém, a forma como essa inter-relação acontece não era abordada de forma mais aprofundada. Para o autor:

Três aspectos dessa teoria são novos. O primeiro, como já assinalamos, é a combinação de dois pontos de vista aparentemente opostos, cada um dos quais tem sido encontrado separadamente na história da ciência. A verdade é que, se esses dois pontos de vista podem ser combinados em uma teoria, é sinal de que eles não são opostos e mutuamente excludentes, mas têm algo de essencial em comum. Também é nova a ideia de que os dois processos que constituem o desenvolvimento são interagentes e mutuamente dependentes [...] O processo de aprendizado, então, estimula e empurra para frente o processo de maturação. O terceiro e mais importante aspecto novo dessa teoria é o amplo papel que atribui ao aprendizado no desenvolvimento da criança. (VIGOTSKI, 1991, p. 54).

Para Vigotski, o pressuposto de que o aprendizado pode fazer avançar o desenvolvimento – o que ocorre desde o início da vida infantil, começando no primeiro dia de vida da criança – é fundamental. E, com base nessa premissa, criou o conceito de zona de desenvolvimento iminente.<sup>1</sup>

Conforme Vigotski (1991), é possível distinguir dois planos no desenvolvimento: um em que a criança transita por processos considerados latentes, iminentes, conseguindo realizar determinadas operações com assistência; e outro caracterizado por um aprendizado efetivo, por processos já amadurecidos.

---

<sup>1</sup> Prestes (2010) estudou a fundo as traduções da obra de Vigotski. Em relação ao conceito de “zona de desenvolvimento proximal”, muito usado no Brasil, a autora ressalta que o uso do termo proximal não expressa de forma mais fidedigna a ideia apresentada pelo estudioso. Em russo (língua de seus escritos originais), o termo usado pelo autor remete mais às possibilidades de desenvolvimento da criança do que à ideia de uma temporalidade próxima, motivo pelo qual adota a expressão “zona de desenvolvimento iminente”.

Assim,

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de "brotos" ou "flores" do desenvolvimento, ao invés de "frutos" do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente.

Assim, a zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação. (VIGOTSKI, 1991, p.58).

A ideia de que o desenvolvimento pode ser provocado na criança a partir da ação de outra pessoa sobre os processos que estão em estado latente, ou seja, sobre aquilo que ela é capaz de fazer em colaboração com o outro, traz grandes contribuições para a prática educativa. Nessa perspectiva, “[...] a noção de zona de desenvolvimento proximal capacita-nos a propor uma nova fórmula, a de que o ‘bom aprendizado’ é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento” (VIGOTSKI, 1991, p. 60).

Tendo como referência os estudos de Vigotski, Rocha, em sua obra “Não brinco mais” (2005), faz considerações interessantes sobre a distinção entre mediação social e mediação pedagógica. A mediação social se configura na participação do outro, em momentos diversos da vida da criança, os quais viabilizam a apropriação de elementos básicos da cultura e sua inserção no grupo social. Assim, segundo a autora:

A mediação social refere-se à participação do outro (entendido como todo homem que afeta a constituição do sujeito) no processo de desenvolvimento, e opera através de dois processos básicos: a atividade conjunta com objetos e a comunicação, pela linguagem, que permeia os contatos da criança com os participantes de seu grupo social. (ROCHA, 2005, p.33).

Por outro lado, existem também mediações que ocorrem na vida comum dos sujeitos que ultrapassam as relações cotidianas, algumas passageiras e assistemáticas. Essas mediações são de cunho pedagógico, se diferenciam das anteriores devido a possuírem duas características específicas: a intencionalidade e a sistematicidade. As mediações pedagógicas possuem uma orientação deliberada e explícita, de forma a provocar transformações nas funções psíquicas das crianças

(ROCHA, 2005).

A autora ressalta que, de modo gradual, a mediação ocasiona a arrancada do desenvolvimento, pois, por meio de atividades instrucionais, a criança é incentivada a vivenciar processos de aprendizado latente, que lhe possibilitam consolidar processos em amadurecimento e chegar ao desenvolvimento real de algumas funções psicológicas superiores. Assim, para Rocha:

A mediação pedagógica deve se constituir, portanto, para afetar o processo de desenvolvimento dos alunos, e deve ter como objetivo possibilitar o deslocamento do pensamento aderido a níveis sensíveis, empíricos, concretos, particularizados da realidade, para níveis cada vez mais generalizados, abstratos, de abrangência cada vez maior, inseridos em sistemas de complexidade crescente; transformaria assim, gradualmente, as possibilidades de compreensão e de representação da realidade, através da oportunidade para operar o real de acordo com mediações simbólicas, utilizando apoios simbólicos. (ROCHA, 2005, p. 44).

Rocha também salienta a relevância do papel do professor, que pode se constituir no “[...] outro que se antecipa no processo de apropriação de conhecimentos e de competências do sujeito, e traciona o desenvolvimento, para o que deve criar espaços sistemáticos” (2005, p.45). Devido à própria organização do trabalho pedagógico, o professor tem condições de ser um organizador do percurso das crianças, com intencionalidade, planejamento e sistematicidade, propiciando-lhes maiores níveis de desenvolvimento.

Apesar de Vigotski não ter abordado diretamente questões referentes ao autismo em seus escritos, essas ideias podem contribuir para o estudo da afetividade nos processos interativos com crianças com autismo, no que se refere à atuação intencional, planejada e sistematizada, que viabilize a elas o reconhecimento de suas potencialidades, a descoberta de suas habilidades e o incentivo ao domínio de sua autonomia, assim possibilitando-lhes novas conquistas e realizações em seu desenvolvimento, em várias esferas.

Vigotski (1997) salienta que, ao se referir às crianças com deficiência, devemos olhá-las, assim como para o seu desenvolvimento, apoiando-nos nas mesmas leis que norteiam o desenvolvimento das demais crianças – princípios extensivos às crianças com autismo, as quais requerem a mediação do outro no processo de inserção no mundo da cultura, para que seu desenvolvimento cultural se consolide.

É importante destacar que, para Vigotski (2003, p. 96-97), o desenvolvimento

de todas as crianças

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

Dessa forma, de modo semelhante às demais crianças, o desenvolvimento da criança com deficiência também será perpassado por um processo dialético complexo e seu percurso está sujeito a avanços e aparentes retrocessos em diferentes funções, que podem se desenvolver de forma desigual.

De acordo com Cardoso (1999), na visão de Vigotski não existem diferenças no que tange aos princípios do desenvolvimento entre as pessoas com e sem deficiência. Há uma paridade e similitude nas leis do desenvolvimento. Contudo, o autor, segundo Cardoso, reconhece que há especificidades no modo de aprendizagem e de desenvolvimento de crianças com deficiência; a manifestação do desenvolvimento ocorre de modo particular nessas crianças. É nesse ponto que incide a sinalização, destacada por Cardoso (1999), de que os educadores busquem uma compreensão sobre como ocorre o desenvolvimento de cada sujeito que possui um diagnóstico de deficiência e, acrescentamos nós, também de autismo.

Ao discutir sobre o desenvolvimento de crianças com deficiência, Vigotsky (1997) discute sobre a teoria da compensação e pondera como da debilidade surge a força e, das deficiências, o mérito. Chama a atenção para o papel do meio social no desenvolvimento dessas crianças. Com base nessa premissa, é possível observar como o sujeito com deficiência pode ser incentivado por meio do contato social a se apropriar/adquirir novos recursos vivenciais, novos modos de existência possíveis e, dessa maneira, ter seu desenvolvimento potencializado, se apresentando ainda mais potente para ser e agir dentro do que se espera, em seu contexto de vida. Nesse aspecto, é possível compreender que o investimento de diversas ordens na pessoa com deficiência pode incentivá-la a descobrir seus potenciais e utilizá-los dentro de suas necessidades e propriedades.

No enfoque proposto, no que tange à afetividade, o sujeito, quando incentivado à interação, recebendo atenção perseverante, intervenção cuidadosa e incentivo à socialização dentro de determinado ambiente, pode corresponder dentro

do esperado, salvo considerando suas especificidades e singularidades (SANTOS; OLIVEIRA; 2018, OLIVEIRA; VICTOR; CHICON, 2016). A compensação social incentiva esse sujeito a descobrir e a se apropriar de funcionalidades dantes não utilizadas e/ou não descobertas. A ação do ambiente social pode incitar determinadas ações e comportamentos que impulsionam o desenvolvimento, possibilitando melhor adequação social.

Nesse percurso complexo, Vigotski (2011) pontuou que, por vezes, o desenvolvimento da criança com deficiência pode implicar o delineamento de caminhos indiretos, quando as vias desse desenvolvimento se apresentam inviabilizadas pelo caminho direto. Crianças com deficiência/autismo podem necessitar de recursos e estratégias diferenciadas de maneira a apropriar-se da linguagem, interagir com os outros, utilizar instrumentos ou participar de práticas sociais típicas do contexto em que vive, como a aula.

Discorrendo sobre o papel da escola, Vigotski (2011, p. 868) afirma que “[...] as formas culturais de comportamento são o único caminho para a educação da criança anormal. Elas consistem na criação de caminhos indiretos para o desenvolvimento onde este resulta impossível por caminhos diretos”. Essas palavras de Vigoski nos instigam a problematizar questões referentes ao desenvolvimento da criança com autismo, com base em alguns estudiosos da área.

Estudos desenvolvidos por Schwartzman (2011), Martins e; Góes (2013), Chiote (2011) e Marocco (2012), entre outros, apontam algumas das especificidades de pessoas com autismo, as quais, de certa forma, também são apontadas em manuais diagnósticos, como a denominada Classificação Internacional de Doenças, 10ª edição (CID 10), publicada pela Organização Mundial de Saúde (OMS). Das investigações das autoras, delineou-se a ideia de espectro do autismo, termo que foi adotado por outros pesquisadores e incorporado no Manual de Diagnóstico de Classificação Estatística das Doenças Mentais, 5ª edição, elaborado pela Associação Psiquiátrica Americana e publicado em 2013 (DSM-V), ainda que alguns dos estudos mencionados problematizem os pressupostos que fundamentam a perspectiva classificatória desses manuais.

Os autores chamam a atenção para a “tríade autística”, a saber: déficits na interação social, déficit na comunicação verbal e não verbal e a presença de padrões de comportamento, interesses ou atividades restritas, repetitivos e estereotipados. Além disso, essas crianças podem utilizar recursos de comunicação

pouco comuns, como apontar o que desejam ou guiar outra pessoa pela mão para realizar alguma ação. Somado a este fato, alguns pequenos podem manifestar-se por meio de problemas de comportamento, como agressão, autoagressão ou birras, com o objetivo de se relacionar.

Oliveira, Victor e Chicon (2016) ressaltam, ainda, questões referentes à imaginação e à brincadeira. A criança se apoia na linguagem para enriquecer sua imaginação, mas, na ausência desse apoio, seu imaginário se inclina a uma manifestação empobrecida, o que interfere em sua brincadeira, que pode se delinear de forma pouco comum. A relação com materiais lúdicos pode ocorrer de forma pouco usual, como se concentrar em partes de um brinquedo, desconsiderando o todo e seu uso convencional ou concentrar o interesse em um único objeto.

Especificamente no que tange à afetividade nas relações estabelecidas pela criança com autismo, os estudos encontrados indicam que pode se manifestar com contornos específicos e também pouco usuais, levando pessoas próximas a essas crianças a considerarem que elas não manifestam afeto.

Por outro lado, Fiore-Correia e Lampreia (2012) ressaltam que intervenções educativas permeadas de afeto podem contribuir significativamente para o desenvolvimento da criança com autismo. Já Santos e Batista (2016) indicam a necessidade de análise urgente acerca da possível interface entre afetividade, autismo e educação, associada à investigação sobre quais seriam os possíveis modos de relação de apego ou vínculo desenvolvidos pelos indivíduos com o transtorno em questão. Marocco (2012) destaca que os sujeitos se constituem nas relações, de maneira diferenciada, assim como na escola, onde pode ser possibilitado a elas se constituírem por meio de intervenções educativas, permeadas pelo afeto.

Assim, na prática educativa, podem ser desenvolvidas ações que toquem afetivamente a essa criança, favorecendo sua comunicação, sua movimentação como sujeito de direitos e vontades, potencializando-a em diversas esferas de seu desenvolvimento, considerando suas peculiaridades. Essas especificidades podem trazer muitos desafios aos profissionais da educação que atuam com essas crianças.

Nesse contexto, surge a questão: Como lidar com esse modo de ser das crianças com diagnóstico de autismo, sem infantilizá-las em demasia ou limitar suas potencialidades? Nota-se que estimular é necessário, contudo, em se tratando de

crianças com a síndrome, a escolha do estímulo se torna mais delicada. Oliveira e Padilha (2016, p. 189) contribuem para essa discussão ao afirmarem que:

No caso de crianças com autismo, avanços no funcionamento mental e nos processos de auto-regulação ocorrerão na medida em que o contexto em que vivem lhes possibilitar experiências enriquecedoras de aprendizagem, assentadas em processos de interação e de interlocução significativos para elas.

Compreende-se que a ação educativa do adulto deve ser eficaz, contudo deve também ser sensível e acolhedora, no sentido de promoção do devido desenvolvimento das potencialidades dessas crianças. É nesse contexto que nos interessa abordar a afetividade nas relações estabelecidas entre a criança com autismo e os outros – adultos e crianças.

### **2.3 Afetividade e desenvolvimento da criança pequena**

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

Tendo em vista as contribuições de Pino (1998) e Elias (2012) para a abordagem dos fenômenos afetivos em uma perspectiva social e histórica, nesta subseção recorreremos também a esses autores para ampliar essa discussão que foi esboçada, mas não consistentemente tratada por Vigotski.

Pino (1998) ressalta que, apesar de os autores da vertente histórico-cultural não enfatizarem as questões afetivas em seus estudos, estas não são inexistentes nessa abordagem. A formação social da pessoa envolve a dimensão afetiva. Pino destaca que conceitos como “mediação social” e “relações sociais”, encontrados em Vigotski, entre outros, indicam que essas questões são fundamentais nessa vertente teórica, ainda que não sejam explicitamente tratadas.

Discorrendo sobre a multiplicidade de termos para se referir à dimensão afetiva, o autor centra-se nos vocábulos afetividade e emoção. Pondera que o conceito de afetividade se constitui excessivamente amplo e genérico, já o de emoção se apresenta bastante restrito; enquanto a afetividade tem sido permeada por uma perspectiva idealista, centrada no conteúdo de vivências, a emoção tem se apresentado consideravelmente mecanicista e referenciada a partir de aspectos biológicos.

Para Pino (1998), os fenômenos afetivos se configuram como experiências subjetivas que indicam os modos como cada um é tocado pelos acontecimentos vivenciais, ou seja, que apontam os sentidos que tal evento tem para o sujeito. Os fenômenos afetivos tratam de “[...] experiências subjetivas que traduzem a maneira como cada sujeito é afetado pelos acontecimentos da vida ou, melhor, pelo sentido que tais acontecimentos têm para ele” (PINO, 1998, p. 128). Vemos que o autor ressalta que os fenômenos afetivos expressam a forma como os acontecimentos ressoam no indivíduo, levando-o a ter atitudes e ações particulares, tendo em vista sua maneira de ser e de existir no mundo.

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

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

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

As vivências orientam nossa relação com o meio físico e social desde o nascimento, e vão se tornando mais complexas com o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e da própria consciência.

Deste modo, compreendemos que a vivência de uma situação qualquer, de um elemento qualquer do ambiente define como será a repercussão dessa situação ou meio sobre a criança. A vivência da criança, segundo Vigotski, manifesta como ela toma consciência sobre o meio, atribui sentido e se relaciona afetivamente com determinado acontecimento, que é significativo à sua existência.

Enfocando o contexto relacional, Pino (1998) compreende o afetivo como uma especificidade ou um modo de existir das relações humanas, que se expressa no

conteúdo vivencial dessas relações.

Assim sendo, parece mais adequado entender o afetivo como uma qualidade das relações humanas e das experiências que elas evocam, preferindo a forma adjetivada à forma substantiada do termo. São as relações sociais, com efeito, as que marcam a vida humana, conferindo ao conjunto da realidade que forma seu contexto (coisas, lugares, situações etc.) um sentido afetivo (PINO, 1998, p.131).

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

Ao abordar as relações humanas, o autor distingue aquelas que se delineiam nos diversos contextos institucionais e mais impessoais em que a pessoa transita – relações de trabalho ou relações jurídicas, por exemplo – e os vínculos que ela vai construindo, como resultado de relações mais estreitas e com intenso investimento afetivo.

Segundo Pino (1998, p. 131), uma das características humanas se constitui na capacidade de estabelecer vínculos duradouros com seus semelhantes:

O ser social do homem não decorre, apenas, como nas outras espécies, da sua inserção natural em uma organização social, mas do fato de estar radicalmente preso à existência do Outro, versão dialética de si mesmo. O desejo do Outro o possui antes mesmo de ser capaz de articulá-lo numa forma qualquer de linguagem.

Com essas palavras, Pino ressalta, de maneira sensível e profunda, a forma como o eu e o outro podem se interconectar nos processos interativos, formando vínculos que afetam a vida de ambos os sujeitos. Segundo o autor, o “Outro”, antes “[...] ser uma pessoa concreta, é o lugar onde se articula o desejo de amor e de reconhecimento, condição essencial da existência humana” (PINO, 1998, p. 131). Assim, no transcorrer do desenvolvimento, e em meio aos vínculos estabelecidos, muitos outros vão ocupando esse lugar e se apresentando como o ser diante do qual a criança busca esse reconhecimento e amor.

Elias, em sua obra “Solidão dos moribundos” (2012), discorre sobre a crescente contenção dos sentimentos com o processo civilizador; processo este que, ao longo do tempo e da história, entre outros aspectos, ocasionam formatações que ajustam e adequam os indivíduos à vida social, tendo como um de seus focos

um determinado padrão de controle das emoções. Salientou o autor:

A maneira como as pessoas vivem em conjunto, que é fundamental [...] exige e produz um grau relativamente alto de reserva na expressão de afetos fortes e espontâneos. Muitas vezes, só sob pressão excepcional elas são capazes de superar a barreira que bloqueia as ações resultantes de fortes emoções, e também sua verbalização. (ELIAS, 2012, p.20).

Para o autor, essa contenção dos sentimentos se tornou crescente devido à notável imposição das sociedades atuais, que diferem significativamente das anteriores, que apresentavam menor cerceamento dos indivíduos em relação a determinados hábitos e costumes no que diz respeito ao corpo, aos modos de se comportar diante das outras pessoas em diversas situações sociais e à expressão dos sentimentos. Para isso, foi-se desenvolvendo uma espécie de censura social, que resulta em embaraço e vergonha.

Para Elias, com o processo civilizador, os “[...] tabus proíbem a excessiva demonstração de sentimentos fortes, embora eles possam acontecer”. (ELIAS, 2012, p.21). Esse maior cerceamento social impele os indivíduos a conterem-se em suas manifestações afetivas, mesmo diante de situações que outrora causariam desconforto e reações de descontrole emocional. Entre essas situações, encontram-se a finitude da vida e a morte.

A convenção social fornece às pessoas umas poucas expressões estereotipadas ou formas padronizadas de comportamento que podem tornar mais fácil enfrentar as demandas emocionais de tal situação. Frases convencionais e rituais ainda estão em uso, porém mais pessoas do que antigamente se sentem constrangidas em usá-las, porque parecem superficiais e gastas. As fórmulas rituais da velha sociedade, que tornavam mais fácil enfrentar situações críticas como essa, soam caducas e pouco sinceras para muitos jovens; novos rituais que reflitam o padrão corrente dos sentimentos e comportamentos, que poderiam tornar a tarefa mais fácil, ainda não existem. (ELIAS, 2012, p.18).

Nesse viés, as atitudes e modos de existir dos indivíduos em frente a questões existenciais e/ou morte e a própria forma de não mais existir assumiram novos contornos. Diante das consideradas fragilidades humanas, uma tendência dos indivíduos tem sido se afastar, não aparentar sentimentos intensos e evitar se envolver profundamente, a todo custo.

Porém, não aparentar sentimentos e emoções não significa que eles não emergem nos indivíduos. Encontramos na obra de Elias (2012) o conceito de sentido, que permite discutir o sentido da vida para esses indivíduos tão cerceados na

expressão de seus modos de sentir. Diferentemente de perspectivas que entendem o sentido da vida a partir da ideia de um indivíduo isolado, desconectado de outros indivíduos, o autor considera que esse sentido não pode

ser compreendido por referência a um ser humano isolado ou a um universal derivado dele. O que chamamos de “sentido” é constituído por pessoas em grupos mutuamente dependentes de uma forma ou de outra, e que podem comunicar-se entre si. O “sentido” é uma categoria social; o sujeito que lhe corresponde é uma pluralidade de pessoas interconectadas. Em suas relações, sinais que trocam entre si — que podem ser diferentes para cada grupo — assumem um sentido, um sentido comunal, para começar. (ELIAS, 2012, p.34)

Assim, o autor postula que o sentido da vida para o sujeito deve ser abordado a partir das relações de interdependência em relação às outras pessoas. Esse sentido se encontra estreitamente vinculado ao significado atribuído, ao longo da existência, por outras pessoas. Ressalta que “[...] a tentativa de descobrir na vida de alguém um sentido independente do que esta vida significa para as outras pessoas é inútil.” (ELIAS, 2012, p.35).

Dessa forma, é importante ressaltar que, na configuração dos fenômenos afetivos, também estão presentes aspectos de natureza social e cultural. Esses fenômenos se constituem envolvidos pela ação do meio sociocultural; o homem se desenvolve permeado por certos padrões de modos de ser, de sentir e de expressar o que sente. Esses padrões se formam historicamente, atravessados pelos valores e crenças existentes em uma dada cultura.

Nessa perspectiva, apoiada nos estudos de Vigotski e de Pino, Oliveira (2001) ressalta que os diferentes modos de ser, de sentir e de expressar o que se sente se constituem na trajetória histórico-social da humanidade, sendo moldada por valores, crenças e comportamentos formados no transcorrer dessa trajetória.

Assim, constituindo também parte da cultura, esses modos de ser, de sentir e de expressar o que se sente são apropriados pela criança, no transcorrer de seu desenvolvimento. Para a autora, a forma como o indivíduo é afetado pelo meio físico e social é subjetiva, mas, ao mesmo tempo, social, na medida em que os elementos que permitem a ela atribuir um sentido a esses estados emocionais ocorrem a partir de parâmetros sociais (OLIVEIRA, 2001).

Assim, embasada nos estudos de Vigotski, Pino e Elias, entendo que a presença do outro incentiva a criança a agir e a se colocar conforme o contexto onde está inserida. Suas ações e a iminência destas podem ser encorajadas na relação

entre ambos, fortalecendo sua confiança em si mesma e no outro, produzindo avanços em seu desenvolvimento. Nesse contexto, os vínculos afetivos estabelecidos podem ocasionar vivências potencializadoras em várias esferas do desenvolvimento da criança com autismo.

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

### **3 METODOLOGIA**

Neste capítulo será discutida a metodologia do estudo. Para isso, serão abordados: o estudo de caso, os procedimentos de recolha e registro das informações relevantes para o estudo e o processo de análise dos dados.

#### **3.1 O estudo de caso**

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

Segundo André (2008), em diferentes áreas do conhecimento, os estudos de caso são realizados como modo de pesquisa já há um considerável tempo, sendo constituídos com variações quanto às finalidades e métodos. Uma qualidade usualmente atribuída ao estudo de caso é o seu potencial de contribuição para questões referentes à prática educacional.

Esse modo de estudo é considerado, segundo a autora, mais concreto, pois constitui algo que ressoa em nossa experiência, se configurando em vivência, caracterizando-se menos abstrato e mais sensorial. É mais contextualizado: assim como o conhecimento nos estudos de caso estão arraigados em um possível contexto, nossas experiências também o são e esse fato contribui para uma melhor contextualização do fenômeno estudado. É, também, mais voltado à interpretação do leitor, instigando-o à percepção de trazer para os estudos de caso as suas experiências e entendimentos, e, nesse viés, são conduzidos a generalizações no momento em que são agregados novos dados do caso aos antigos.

A possibilidade de viabilizar um olhar mais aprofundado, mais amplo e sistematizado de uma unidade social complexa é uma das vantagens do estudo de caso, bem como a possibilidade de compreender aspectos da realidade, sem maiores interferências em sua dinâmica natural. Esses estudos trazem possibilidades de contribuir para a produção de conhecimento sobre o tema, pois esclarecem o fenômeno estudado e possibilitam a descoberta ou confirmação do já sabido ou percebido.

A formação e sensibilidade do pesquisador é outro ponto relevante no que tange às contribuições do estudo de caso. Nesse tipo de investigação, é

recomendado que o pesquisador apresente atributos, como sensibilidade, para compreender os significados que perpassam as ações e as interações entre os sujeitos do estudo. Como a obtenção dos dados de que se precisa depende da colaboração dos sujeitos do estudo, a empatia é importante como parte dos requisitos do pesquisador. Faz-se necessário, também, que ele seja tolerante à ambiguidade e tenha disponibilidade para conviver com as incertezas que perpassam essa prática de pesquisa, pois esse modo de fazer pesquisa exige uma programação de trabalho flexível e aberta, na qual as decisões poderão ser tomadas no transcorrer de cada etapa da pesquisa.

Nesse tipo de pesquisa, de acordo com André (2008), podem-se destacar três etapas da investigação: a exploratória ou de definição dos focos de estudo; coleta de dados ou delimitação do estudo e análise sistemática dos dados. Na fase exploratória do estudo, destaca-se a atuação ativa do pesquisador de forma a identificar, por meio de estudos sobre o tema ou de uma exploração inicial do campo, alguns elementos centrais para a abordagem do assunto. Já a fase de delimitação do estudo e de coleta de dados se constitui na identificação dos elementos-chave e dos contornos gerais do estudo, bem como da sistematizada de dados.

Neste estudo, a fase exploratória envolveu tanto o levantamento de estudos sobre o tema como o contato inicial com o campo de pesquisa, o que permitiu a identificação dos contornos da pesquisa de forma mais refletida e consistente.

### **3.2 Os procedimentos de recolha e registro das informações relevantes para o estudo**

Em relação aos procedimentos de coleta do material a ser analisado, Yin (2010) traz a discussão sobre três princípios de coleta de dados, que são: o uso de múltiplas fontes de evidência; a criação de um banco de dados do caso em estudo e a manutenção de um encadeamento de evidências, com vistas a ampliar a confiabilidade da informação coletada. Salienta o autor que esses princípios são extremamente relevantes para a realização de estudos de caso de alta qualidade. Assim, o autor chama a atenção para a observação e a análise de documentos.

De modo geral, as observações de um estudo de caso ocorrem no ambiente natural. Podem seguir um roteiro previamente elaborado, em que alguns comportamentos ou condições ambientais consideradas relevantes para a pesquisa

são enfocadas.

Dependendo do objetivo da investigação, essas observações podem prever a intervenção do pesquisador diante do fenômeno estudado, dando origem a uma observação participante.

Segundo Yin (2010) e Viana (2007), a observação participante se constitui em uma modalidade de observação considerada especial, em que o pesquisador não se configura apenas em um observador passivo, podendo atuar no contexto e participando efetivamente do fenômeno pesquisado. Pode-se dizer que o pesquisador também é parte da investigação, uma vez que sua atuação interfere no campo e, conseqüentemente, no material coletado. Porém, essa participação pode gerar alguns desafios para o pesquisador.

Assim, segundo Viana (2007), é importante que o pesquisador fique atento ao nível de influência que sua presença pode ocasionar no campo de pesquisa, alterando desse modo a situação a ser observada e/ou seu contexto. Para minimizar essa influência, é interessante que o pesquisador presencie o fenômeno estudado várias vezes, mas sem coletar dados, a fim de que os que serão observados se habituem com sua presença e, assim, durante o processo efetivo de observação, consigam agir com naturalidade durante esse evento.

Para Viana (2007), as anotações detalhadas e acuradas constituem os dados brutos das observações, sendo que a qualidade destas depende da capacidade do observador, de suas vivências e amplitude da compreensão do fenômeno investigado. Ressalta o autor que os sentimentos e as emoções que perpassam a observação, mais especificamente o contato entre o observador e o observado, também devem ser registradas e analisadas, pois estes também constituem dados. Desse modo, o pesquisador pode estudar e analisar em que medida suas atitudes sofreram influência de seus afetos.

É importante também que o observador faça uma triangulação da observação feita com dados de outras fontes, também com os dados coletados por outros pesquisadores, para assim ampliar o olhar sobre os dados levantados e evitar análises parciais ou pouco fidedignas do caso investigado.

De acordo com Yin (2010), o pesquisador deve estar atento, ainda, ao fato de que, se o grupo social ou a organização estudada se constituir fisicamente dispersa, ele pode enfrentar a dificuldade de estar no lugar certo e no tempo certo. Diante disso, deve observar atentamente quais eventos são relevantes para a pesquisa.

Na presente pesquisa ocorreu a observação participante. A pesquisadora inseriu-se nas atividades do projeto de extensão “Brinquedoteca: aprender brincando”, desenvolvido em uma brinquedoteca universitária que atende crianças com e sem deficiência, uma vez por semana, durante uma hora.

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

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

Nesses momentos, a pesquisadora colaborava, contribuindo com suas percepções e considerações referentes à criança acompanhada, como também acerca de outras crianças e sobre o ambiente como um todo. Colaborava também com considerações, apontamentos e/ou orientações aos brinquedistas, alunos do curso de Educação Física que se inseriam naquele ambiente como um dos quesitos de sua formação enquanto professores e educadores.

Nesse percurso, a pesquisadora realizou observações inerentes à investigação mencionada, ou seja, a dimensão afetiva na relação estabelecida entre uma criança com autismo e as demais crianças e adultos durante as brincadeiras.

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

Dessa forma, o processo de observação e participação nas atividades lúdicas se constituiu em um aprendizado muito rico e edificante, impulsionador de outras possíveis questões para a pesquisa e investigação no âmbito do desenvolvimento

infantil, visando contribuir para a ampliação dos estudos científicos alusivos à grande interface entre educação e psicologia, objetivando a potencialização do sujeito em diferenciadas esferas do desenvolvimento e mesmo em condições diversificadas.

Nesta pesquisa, a forma de registro das observações ocorreu por meio de anotações em diário de campo e fotografias. Os registros foram feitos posteriormente, em anotações de diário de campo, de forma detalhada e criteriosa, visando manter na escrita a maior integridade possível do que foi vivenciado, buscando assim não enviesar as informações recolhidas ao longo da pesquisa de campo. Eventualmente, foram feitas fotografias dos espaços em que ocorreram as atividades lúdicas.

O registro das observações logo após as atividades lúdicas na brinquedoteca permitia uma retomada do que foi vivido e também fornecia elementos para o planejamento de algumas ações que visavam, por um lado, maior inserção da criança nas atividades lúdicas planejadas para as atividades dirigidas e livres e, por outro lado, propiciar maior conhecimento do fenômeno investigado, potencializando a observação participante, que compôs a metodologia desta pesquisa.

No que se refere à entrevista, esta é considerada uma das mais relevantes fontes de informação para o estudo de caso, pois permite recolher elementos relevantes acerca do significado que os acontecimentos têm para os sujeitos do estudo. Ela se constitui de conversas guiadas, não investigações estruturadas. Nesse processo de entrevista, segundo Yin (2010), há duas tarefas para o pesquisador: seguir a própria linha de investigação, como prevista no projeto de pesquisa, e elaborar questões relevantes, que venham atender aos objetivos da pesquisa. Durante as entrevistas, o pesquisador deve atuar de modo imparcial, atendo-se às respostas e comentários dos sujeitos investigados.

Um modo de entrevista de estudo de caso se denomina *entrevista em profundidade*, em que o entrevistado pode trazer os fatos acerca de um assunto, assim como suas opiniões sobre os eventos. Nesse caso, é importante propiciar condições para que o entrevistado possa se sentir e ser considerado um informante, não apenas um respondente.

Nesta pesquisa, esse foi o modo de entrevista mais usual. As entrevistas mais informais ocorreram sobretudo com os pais da criança que foi foco do estudo. Além disso, recorreremos a entrevistas arquivadas no acervo do Laefa, realizadas em anos anteriores com a família da criança que foi enfocada no estudo.

No que tange à análise documental, Yin (2010) destaca que esta é relevante no estudo de caso, pois pode corroborar e ampliar a evidência de outras fontes que possam ser utilizadas. Ao revisar algum documento, faz-se necessária a compreensão de que ele foi redigido com alguma finalidade específica e para um público específico, que não necessariamente é o do estudo de caso em questão. Ressalta o autor que os registros em arquivo podem ser relevantes para muitos estudos de caso. Estes incluem: arquivos considerados de uso público, registros de serviços e registros organizacionais, entre outros.

Os documentos analisados, neste estudo, foram: questionários preenchidos pela equipe gestora do projeto de extensão nos anos de 2017, 2018 e 2019, os quais contêm informações sobre os avanços da criança a partir das atividades desenvolvidas; relatórios das intervenções realizadas, cujo foco é a criança selecionada para este estudo; acervo de fotos e filmagens alusivas às atividades do grupo onde essa criança esteve presente e entrevista realizada com os pais, no semestre em que a criança ingressou no projeto.

### **3.3 As questões éticas da pesquisa**

Também se configura um aspecto relevante na consideração dos estudos de caso, segundo André (2008), a atenção às questões éticas. A autora ressalta que a obtenção do consentimento dos participantes se constitui essencial, e esclarece que esse procedimento pode ser realizado por meio de instrumentos formais ou não.

A ética na pesquisa, no que tange à preservação do sujeito, se sobrepõe a qualquer ação e/ou procedimento científico, uma vez que lidar com estudos que envolvem a vida, de qualquer espécie, exige cuidados e atenção concentrada e especial a esse feito.

O manejo do procedimento da pesquisa que envolve crianças solicita ao pesquisador paciência, empatia, perseverança, percepção aguçada e criatividade quanto aos modos da abordagem destas, pois o universo infantil se constitui em meio à complexidade e ambiguidades que envolvem a infância como fenômeno contemporâneo, mutável e suscetível de ser analisado com suas especificidades e particularidades.

Fernandes (2016, p.761) acrescenta que:

A investigação na infância, julgando processos em que as crianças são consideradas atores, com um papel mais ou menos ativo, mas

sempre importante no conhecimento que se constrói acerca delas, tem uma história relativamente recente. Também assim é a história da ética na pesquisa com crianças. Em primeiro lugar, foi necessário criar espaço para a infância no discurso sociológico e depois houve que confrontar a crescente complexidade e ambiguidade da infância enquanto fenômeno contemporâneo e instável e passível de ser estudado em si mesmo, salvaguardando um conjunto de pressupostos éticos.

No presente estudo, a ética se fez presente, sobretudo, no cuidado com o lidar com a criança-sujeito da pesquisa, em observá-la respeitando seus movimentos naturais, suas escolhas, seu direcionamento às atividades de seu interesse e propostas por ela. Fez-se presente também no cuidado de resguardá-la de possíveis perigos à sua integridade física e mental, preservando sua identidade, com intervenções pedagógicas que propiciassem a ela aquisição e/ou resgate de saberes que a potencializam, respeitando suas particularidades e especificidades.

A ética se faz presente, ainda, na atenção à família da criança envolvida, no fornecimento de informações sobre o estudo e na solicitação de autorização para a realização da investigação, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice I).

De acordo com Fernandes (2016), a preocupação com a ética na pesquisa com crianças desdobra-se em um esforço que tem exigido o questionamento e reflexão sobre os tipos de compreensão que as crianças têm sobre o mundo. Sendo diferentes dos adultos, exigem da parte dos investigadores adultos uma atenção cuidadosa e permanente quanto ao contato investigativo com elas.

### **3.4 O processo de análise dos dados**

No que diz respeito à análise dos dados, André (2008) considera que se faz necessário reservar um considerável período de tempo para essa tarefa, pois, desse modo, se viabilizarão a leitura e a releitura do material, por várias vezes, se parecer necessário; retornar ao referencial teórico; elaborar relatórios preliminares, quando necessário, e, se preciso, refazer esses relatórios até alcançar uma visão ampla do caso em questão, respeitando seu dinamismo próprio e sua complexidade.

Vale ressaltar que a esse relatório de pesquisa não se aplicam leis universais. Aos estudos de caso, é possível propiciar experiência vicária e, desse modo, se tornam uma fonte de generalização naturalística; os dados de um estudo podem se apresentar úteis à compreensão dos dados de outro estudo. Assim, a descrição

densa é um aspecto essencial do estudo de caso, de maneira a se efetivar comparação ou transferência de uma situação para outra possível. Para essa descrição densa, além da atenção intensiva ao material coletado, procedemos à triangulação dos dados obtidos nas observações, na leitura dos relatórios e vídeos e nas entrevistas.

Nesta pesquisa, a produção e a análise dos dados ocorreu ancorada, sobretudo, nas orientações da análise microgenética. Para Góes (2000), esse tipo de análise consiste em um modo de construção de dados sobre aspectos interativos e seu impacto no desenvolvimento. Por meio do recorte de episódios, enfoca detalhes e minúcias dessas interações e das interlocuções estabelecidas. De modo geral, a análise privilegia os sentidos que perpassam a relação entre os sujeitos e sua própria constituição.

Assim, a análise ocorreu a partir de uma leitura atenta do material recolhido e de seleção dos registros que melhor permitiam discutir a afetividade da criança com autismo, conforme o objetivo do estudo. Embora o material recolhido contivesse registros de observações, entrevista e formulários com informações sobre o desenvolvimento da criança ao longo do tempo em que foi atendida na brinquedoteca, para a análise dos dados foram priorizados os registros de observações realizadas durante as atividades dirigidas e não dirigidas, desenvolvidas nesse espaço lúdico. Os outros materiais recolhidos foram utilizados para complementar informações e análises.

O período dos registros consultados está compreendido entre as datas de 08/03/2018 e 24/10/2019.

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

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

No transcorrer da análise, foram identificados alguns elementos comuns entre os episódios, no que se refere aos tipos e motivos das manifestações afetivas da

criança. Assim, os episódios foram agrupados em dois grandes eixos: manifestações de descontentamento e manifestações de contentamento. Em cada um desses eixos, foram destacados alguns motivos que perpassavam essas manifestações afetivas.

### **3.5 A brinquedoteca e a criança que é foco do estudo**

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

Chicon, Oliveira e Rocha (2019, p.65) esclarecem: “A brinquedoteca tem se apresentado, em alguns estudos, como um ambiente significativo para as vivências lúdicas das crianças, além de ser um espaço fortemente potencializador de seu desenvolvimento”. Geralmente existem muitos brinquedos e vários objetos, dispostos em cantinhos temáticos específicos, os quais podem potencializar de modo significativo os sujeitos que a frequentam.

A brinquedoteca também pode ser um ambiente significativamente inclusivo, desde que os responsáveis que a organizam e/ou a dirigem considerem as singularidades das crianças que a frequentam. Nesse sentido, é importante que seja um espaço em que a condução das ações ocorra de maneira planejada, visando o envolvimento de todas as crianças presentes nas brincadeiras.

A designação de brinquedista, utilizada na presente pesquisa, se refere a quem trabalha na brinquedoteca e, especificamente neste estudo, designa os adultos que atuam com as crianças nesse ambiente.

Na brinquedoteca do Laboratório de Educação Física Adaptada da Universidade Federal do Espírito Santo (LAEFA/UFES) é desenvolvido um projeto de extensão denominado “Brinquedoteca: aprender brincando”, coordenado por professores do curso de Educação Física, com a participação de estagiários e bolsistas de extensão e iniciação científica do mesmo curso. O projeto tem como principais objetivos:

Qualificar a formação inicial de estudantes do Curso de Licenciatura e de Bacharelado em Educação Física a partir da promoção de campo de intervenção e de pesquisa na perspectiva inclusiva;

Expandir os serviços de Educação Física à comunidade, por meio do atendimento educacional, esporte e lazer às crianças com e sem deficiência em interação; Incrementar a prática de pesquisa (disciplinares, trabalhos de conclusão de curso, monografias e dissertações) nessa área de conhecimento (CHICON, 2019, p. 2).

As atividades do projeto costumam ocorrer em vários espaços do Centro de Educação Física, como as salas: da brinquedoteca, de ginástica olímpica, de lutas e de dança, além de espaços ao ar livre e piscina.

A seguir são apresentadas algumas fotos dos espaços em que ocorreram as atividades lúdicas, no período desta pesquisa.

**Imagem 1 – Brinquedoteca do Laboratório de Educação Física Adaptada da Universidade Federal do Espírito Santo.**



Fonte: Registro da autora (2018).

**Imagem 2 – Brinquedoteca do Laboratório de Educação Física Adaptada da Universidade Federal do Espírito Santo, com pessoas.**



Fonte: Registro da autora (2018).

**Imagem 3 – Brinquedoteca do Laboratório de Educação Física Adaptada da Universidade Federal do Espírito Santo, com pessoas.**



Fonte: Registro da autora (2018).

Nesta brinquedoteca universitária, os temas das atividades são escolhidos previamente, conforme as reuniões que acontecem entre os coordenadores do projeto de extensão e estudantes bolsistas. São definidos no início de cada semestre, considerando avaliações das atividades realizadas no semestre anterior e o desenvolvimento e interesses das crianças que participam do projeto. São exemplos de temas abordados: atividades de circo e o universo da música. Ao final de cada semestre, ocorrem eventos de encerramento. De modo geral, esses eventos contam com apresentações de teatro e/ou brincadeiras com a participação das crianças.

Durante o período pesquisado, ocorreram atividades dirigidas e livres. As atividades dirigidas se davam com base em ações conduzidas geralmente por dois estudantes brinquedistas, os quais planejavam e desenvolviam as atividades do dia, supervisionados pelos bolsistas e professor coordenador do projeto. Já as atividades livres consistiam na concessão às crianças de um período de tempo sem condução pelos brinquedistas, em que elas poderiam se movimentar livremente, escolhendo suas brincadeiras e brinquedos, ou ainda, decidir se continuariam a brincar ou fariam opção por descansar.

Essa programação de atividades livres e dirigidas poderia ser alterada para as

crianças com autismo. Elas eram incentivadas constantemente a participar das atividades dirigidas e coletivas por estudantes previamente definidos para acompanhá-las individualmente. Entretanto, se não se interessassem por essas atividades, elas podem realizar outras brincadeiras, sob o acompanhamento e auxílio dos brinquedistas, que são orientados a tentar desenvolver atividades lúdicas com elas individualmente que visem a atingir os mesmos objetivos propostos nas atividades dirigidas.

Nos anos de 2018 e 2019, as atividades dirigidas e livres desenvolvidas na brinquedoteca contaram com a participação de dois professores coordenadores, duas professoras da universidade que colaboravam no projeto, além de dois mestrandos, um bolsista de extensão e cerca de 20 acadêmicos do curso de Educação Física da universidade.

No período da pesquisa, o grupo de crianças atendidas na brinquedoteca foi de cerca de 15 crianças, de ambos os sexos, da educação infantil, sendo 10 das turmas regulares de cinco anos de um Centro de Educação Infantil (CEI) e cinco crianças com deficiência (autismo e Síndrome de Down), oriundas do Centro de Atenção Psicossocial Infanto-Juvenil de Vitória (CAPSi-Vitória), Associação dos Amigos dos Autistas do Espírito Santo (AMAES-ES) e comunidade em geral. Os encontros para atendimento foram realizados uma vez por semana, às quintas-feiras, das 14h às 15h. Após esse momento, das 15h às 17h30min, o momento era reservado para avaliação, planejamento e estudo.

É nesse contexto que houve o encontro com um menino, aqui denominado Otávio para preservação de sua real identidade, criança que foi foco da análise presente neste estudo. No período da pesquisa, que ocorreu entre março de 2018 e outubro de 2019, a criança possuía entre cinco e seis anos. Atualmente, tem sete anos de idade.

Minhas iniciais impressões sobre Otávio foram de ternura e acolhimento, pois me permitiu permanecer próximo a ele e brincar com os carrinhos com que brincava. Nesse momento, apresentou-se a mim como uma criança aparentemente tímida, reservada, tranquila, sensível, com uma escuta muito acurada. Percebi desde o primeiro momento – quando tentei um breve diálogo ao manusear os brinquedos com que brincava – que apresentava consideráveis indicativos de manifestações afetivas.

Segundo seus pais, Otávio se apresentou como uma criança saudável, com

postura e movimentos corporais aparentemente comuns aos das crianças de sua faixa etária. A partir de dois anos, passaram a se destacar alguns comportamentos típicos do diagnóstico de autismo, despertando seus pais a buscarem esclarecimentos, orientação e auxílio ao seu caso específico.

Tais profissionais buscados por seus pais indicaram a condução de Otávio a participar do atendimento oferecido a crianças com e sem deficiência na brinquedoteca do LAEFA/UFES.

Otávio apresentava manifestações afetivas de aparente contentamento ao chegar na brinquedoteca, como sorrisos, pulos, pequenas corridas, palmas e, em alguns momentos, interação imediata com a brinquedista que o acompanhava, como também com os outros presentes naquele ambiente. A saída, por muitas vezes, parecia não desejada por ele, pois Otávio aparentemente se esquivava dela, se apegando aos brinquedos e, mesmo quando avisado que um de seus pais já havia chegado para buscá-lo, se voltava ao interior da brinquedoteca e parecia ansiar por permanecer nela, se sentando novamente, ou reiniciando a brincadeira anterior ao aviso.

As atividades livres na brinquedoteca se compunham segundo os direcionamentos de Otávio, aparentemente pautadas em suas vivências anteriores. Em algumas vezes, ao brincar, mencionava eventos vivenciados e os relatava enquanto brincava. Em outras, parecia brincar aleatoriamente. Na maior parte das vezes, buscava incluir a brinquedista em suas incursões lúdicas. Nas atividades dirigidas, participava quando algo era presumivelmente de seu interesse e, quando o fazia, o realizava bem próximo do que era proposto. Em alguns momentos, realizava exatamente o que havia sido proposto ao grupo naquele momento, em outros, brincava aleatoriamente, contudo, se mantinha inserido naquele contexto. Os brinquedos preferidos de Otávio em um momento eram os aviões e os carrinhos, em outro momento eram os instrumentos musicais, os patinetes, uma cadeira de rodas presente na brinquedoteca e as bicicletas, que ele ao chegar já buscava e permanecia brincando por consideráveis minutos. Ao início da pesquisa, quase não se comunicava, mas ao final desta, já o fazia claramente, construindo pequenas frases que possibilitavam o entendimento do que desejava comunicar.

Otávio conseguia compartilhar sua atenção com adultos e crianças quando o contexto e/ou objeto em foco era de seu interesse. Desse modo, realizava interações com adultos e às vezes com outras crianças. Foram observados contatos

mais significativos com outras crianças com autismo.

Em relação aos adultos, sua relação mais expressiva ocorreu com a brinquedista Helena <sup>2</sup>, que o acompanhou nas atividades lúdicas por aproximadamente dois anos.

A cada semestre, no funcionamento normal da brinquedoteca, mudavam os estagiários que acompanhavam as crianças atendidas pelo projeto em questão e, neste estudo, são feitas breves menções ao estagiário Igor, que também auxiliou no acompanhamento a Otávio, no segundo semestre de 2019.

No que diz respeito às demais crianças, salienta-se a relação entre Otávio com o menino aqui designado Renato, com o qual parecia nutrir afinidade. No início da pesquisa, Renato se apresentava uma criança robusta, de grande porte, aparentava ser muito forte e saudável. Em grande parte das vezes, demonstrava disposição para interagir, brincar e correr com todos que estavam à sua volta, embora às vezes se envolvesse em conflitos com outras crianças por disputa de brinquedos.

A relação entre os dois meninos se apresentava em meio a oscilações de afetos, em que supostamente se intercalavam instantes em que o bem-estar se destacava e, em outros, o aparente mal-estar se sobrepunha às suas ações, acarretando conflitos entre as duas crianças. No encontro entre eles, se apresentava uma relação de presumível instabilidade, em que os afetos se revezavam e constituíam as vinculações afetivas entre ambos.

---

<sup>2</sup> Nesta dissertação, para garantir a confidencialidade dos dados e a preservação da identidade dos sujeitos observados, os participantes terão seus nomes resguardados, utilizando-se nomes fictícios para a redação do texto e dos episódios analisados, deste modo apresentando-se em concordância com as premissas éticas adotadas na realização deste estudo

#### 4 A AFETIVIDADE NAS RELAÇÕES ENTRE A CRIANÇA COM AUTISMO E SEUS PARES E COM OS ADULTOS

Este capítulo visa a discutir a análise dos registros realizados durante a pesquisa de campo e a produção dos dados, de maneira a compreender a configuração da afetividade na relação entre a criança com autismo e as demais crianças e os adultos na brinquedoteca.

Para esta análise, apoiamos-nos na matriz histórico-cultural, especialmente nos estudos de Vigotski (1997, 1998, 2003, 2008, 2011, 2018) e Leontiev (1978) para abordar: o papel da interação com o outro e da linguagem no desenvolvimento; a brincadeira como uma prática social e as contribuições da intervenção educativa no desenvolvimento da criança com deficiência. Também nos baseamos em estudos de Pino (1993, 1998) e Elias (2012) sobre os fenômenos afetivos.

Para Pino, os fenômenos afetivos tratam de: “[...] experiências subjetivas que traduzem a **maneira como cada sujeito é afetado pelos acontecimentos da vida** ou, melhor, pelo sentido que tais acontecimentos têm para ele” (PINO, 1998, p. 128, grifos meus).

Diante disso, tomamos como ponto de partida para iniciar a análise dos registros os eventos que mais afetaram a criança que é foco do estudo.

Foram consultados registros de eventos ocorridos entre as datas de 08/03/2018 e 28/11/2019. Considerando o objetivo do estudo, foram selecionados ao todo 47 episódios detalhadamente descritos, que possibilitaram registrar por meio da escrita, no diário de campo, momentos considerados significativos a esta pesquisa.

A escolha dos episódios foi feita considerando a recorrência de determinadas situações referentes a manifestações afetivas e ações da criança que é foco do estudo, que se apresentaram de modo contumaz. Constatamos que, especialmente no início da pesquisa, Otávio era frequentemente afetado pela aproximação de outras crianças para brincar, pela mudança de ambiente das atividades e do próprio rodízio dos estudantes brinquedistas. Esse fato gerou o registro de um grande número de episódios que remetem a situações que consideramos de descontentamento. Mas, também foi possível identificar episódios em que a criança manifestava contentamento e suposto bem-estar.

Assim, as situações nas quais a criança manifestava descontentamento geralmente ocorriam quando ela se sentia contrariada. De modo geral, essas

situações remetem a: compartilhamento de brinquedos com outras crianças e/ou adultos, situações em que seus desejos não eram atendidos rapidamente; despedida do outro; compartilhamento da atenção da brinquedista.

É importante ressaltar que, embora a contrariedade em relação a essas situações seja comum entre crianças sem deficiência, no caso de Otávio elas adquiriam proporções mais acentuadas, como gritos, agitação motora, choro intermitente e, às vezes, empurrava crianças e adultos. A criança manifestava um nítido descontrole emocional. E isso não era comum entre as crianças sem autismo.

Em relação aos episódios que denotavam indícios de contentamento, foi identificado um número menor de ocorrências, as quais eram, também, mais sutis. As manifestações de contentamento costumavam se apresentar quando: a criança tinha um aparente domínio de uma situação vivenciada; havia atenção mais intensiva da brinquedista.

Nesta dissertação, para garantir a confidencialidade dos dados e a preservação da identidade dos sujeitos observados, os participantes terão seus nomes resguardados, utilizando-se nomes fictícios para a redação do texto e dos episódios analisados, deste modo apresentando-se em concordância com as premissas éticas adotadas na realização deste estudo.<sup>3</sup>

#### **4.1 Manifestações de descontentamento**

Em sua obra “Pensamento e linguagem”, Vigotski (1934/2003) afirma que a afetividade se constitui indissociável do pensamento. Assim, postulou: “[...] para compreender a fala de outrem não basta entender as suas palavras – temos de compreender o seu pensamento. Mas nem mesmo isso é suficiente – também é preciso que conheçamos a sua motivação” (p.188). Nesse aspecto, Vigotski (1934/2003) indica a relevância de se compreender o que toca afetivamente o sujeito, o que presumivelmente impulsiona o seu pensamento, fazendo-se necessário conhecer sua motivação. Assim, na análise dos episódios selecionados para esta pesquisa, buscamos compreender alguns motivos que subjazem às ações, manifestações expressivas e falas da criança.

Neste item se encontram episódios em que situações vivenciadas pela

---

<sup>3</sup> A brinquedista, pesquisadora e observadora participante na pesquisa propiciadora deste material, a partir de então será designada pelo nome Helena.

criança foco deste estudo manifesta incômodo ou mal-estar diante de acontecimentos que a desagradam, tais como: compartilhamento de brinquedos, seja com outras crianças, como também às vezes com adultos; não atendimento a seus desejos rapidamente; não ter o domínio e/ou controle da circunstância vivenciada e ser abordado abruptamente.

Frente a essas ocorrências, grande parte das vezes Otávio se apresentava supostamente irritado, demonstrando desconforto e insatisfação, como postura corporal retesada, rosto enrubescido, expressões faciais que aludem a irritação, agitação motora, choro, acompanhado, muitas vezes, por gritos e, em alguns momentos, palavras soltas indicando o que queria naquele momento.

Por outro lado, ao final do período da pesquisa de campo, constatamos que a criança já conseguia apresentar certa tolerância a situações de descontentamento. Contudo, em dados momentos, manifestava aparentes indicativos de involuções no que tange a esse processo.

#### *4.1.1 Compartilhar brinquedos com outras crianças e/ou adultos*

Na análise dos episódios deste eixo, observamos que determinadas ações se mantiveram constantes ao longo do tempo, ao passo que outras se agregaram ao repertório de Otávio, criança foco deste estudo. Foram registradas, por meio da escrita, ações que retratam momentos em que o menino aparentemente não apreciava o compartilhamento dos brinquedos e não se dispunha a tal e em outros o aceitava após as tentativas de negociação da brinquedista.

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

Nos momentos em que manifestava descontentamento referente a compartilhar brinquedos, Otávio se apresentava presumivelmente contrariado, com reações afetivas que remetem à raiva, como postura corporal tensa, pele do rosto enrubescida, respiração ofegante, gritos, agitação motora, gestos embrutecidos com menção a bater no outro, empurrões e puxar cabelos, mordeduras. Nesses momentos, costumava reter o brinquedo, segurando-o firmemente, agarrava-se ao brinquedo, não deixando ninguém o retirar dele.

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

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

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

Segundo Martins e Góes (2013, p. 26), o processo de brincar na criança sem deficiência acontece, de modo geral, junto com seus pares e, também, com os adultos e, nesse contexto, de modo geral, a criança rapidamente se habilita a compartilhar atividades e agir com objetos e/ou brinquedos ludicamente. Em contrapartida, esse processo não costuma ocorrer no mesmo ritmo com a criança com autismo, podendo se configurar longo e com possibilidades de frustrações aos envolvidos com ela, como seus pais, familiares e educadores.

Segundo as autoras, os adultos podem não considerar a importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil e a viabilidade de investir nessa brincadeira, devido às intempéries desse processo. Ainda assim, ressaltam que, de maneira análoga a todo processo humano, o desenvolvimento do brincar depende das mediações realizadas por adultos e outras crianças. Essas mediações viabilizam modos de compreender e de significar as ações e manifestações afetivas da criança na relação com os outros.

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

Renato veio novamente na direção de Otávio, lançou seu corpo sobre ele e tomou o carrinho com o qual ele brincava. Otávio resistiu e gritou movimentando seus braços e pernas, como se quisesse,

além de proteger-se, também atacar. Eu e o professor João afastamos os pequenos, e fizemos a contenção possível dos mesmos. Otávio chorava muito e, diante disso, conversei longamente com ele, explicando que não precisava reagir daquela forma e apontando outras possibilidades de ação. Após esta conversa, Otávio quis insistentemente pedir desculpas para Renato, que já tinha se afastado. Distante do colega, Otávio dizia repetidamente, em meio ao choro: “Tadinho, deixa ele brincar também! Desculpa amigo, desculpa amigo! Desculpa Renato!”. Intervimos, solicitando a Renato que viesse até Otávio, que foi se acalmando e conseguiu pedir desculpas para ele. (DIÁRIO DE CAMPO, 03/05/2018).

Nesse episódio, novamente Renato tenta tomar o carrinho de Otávio, que se debate, grita e resiste às investidas do colega. Imediatamente a brincedista Helena, auxiliada pelo professor João, promove o afastamento das crianças e a contenção de seus movimentos, pois mesmo afastadas se debatiam. Nesse momento, Otávio chorava muito. Helena conversou por consideráveis minutos com ele, explicando-lhe que não se fazia necessário a reação presente naquela situação e que existiam outros modos possíveis para resolvê-la. Após esse evento, já mais calmo, Otávio insistiu em pedir desculpas para Renato. Os brincedistas chamaram Renato e, ao vê-lo, Otávio pediu desculpas a ele.

Rocha (2005, p. 31) explica que a mediação se constitui em uma categoria que possibilita o entendimento da apropriação do mundo pelos sujeitos, das relações entre eles e, ainda, da emergência de processos psicológicos superiores, que marcam sua diferenciação em relação aos animais. Segundo a autora, a mediação de cunho pedagógico se destaca por suas duas características específicas, que são a intencionalidade e a sistematicidade, e consiste em um processo que visa à aquisição, pela criança, de saberes sistematizados e de modificações de seus transcurso psicológicos.

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

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

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

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

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

Ao que tudo indica, a mediação pedagógica pautada por manifestações afetuosas, pontuais e perseverantes, promoveu à criança um nível maior de compreensão acerca das vivências ocorridas no período da pesquisa. As ações que Otávio realizava dentro do esperado recebiam calorosas sinalizações de aprovação, principalmente da brinquedista, com a valorização desses feitos, como elogios, sorrisos acompanhados de olhares profundos e afagos em seus cabelos, que se faziam frequentes diante dos acertos em suas ações. Pautando-se pelas orientações da proposta educativa da brinquedoteca, Helena buscou incentivá-lo constantemente a agir em concordância com o contexto sociocultural onde estavam

inseridos.

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

Tassoni (2000) esclarece que, a despeito de os fenômenos afetivos se constituírem em uma natureza subjetiva, essa premissa não os torna independentes da ação do meio sociocultural, pois estão diretamente vinculados à qualidade das relações entre os sujeitos, configurando-se em experiências vivenciadas.

Desse modo, apoiando-nos nas considerações da autora, é possível compreender que os relatos retratam situações entre as crianças envolvidas permeadas pelo meio sociocultural como um todo. O meio sociocultural configurou-se nas ações dos sujeitos que ali estavam, como também se salientou nas mediações realizadas pela brinquedista e pelo professor João, em especial na intervenção sobre a ação das crianças que se confrontaram. Nesse momento, os afetos manifestos das crianças, possivelmente oriundos de relação instável que vivenciavam, foram retomados pelos adultos e abordados, com a criança, a partir de certos padrões culturais de modos de sentir e de expressar esse sentir. Assim, Otávio foi orientado sobre possíveis ações solucionadoras em frente a acontecimentos como aquele.

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

Otávio viu o brinquedo na mão de Guilherme e demonstrou descontentamento, dizendo que aquele carrinho era dele, e que o colega não podia pegá-lo. Neste momento, próximos aos meninos estávamos eu e a brinquedista Raíra. Falei para Otávio não cometer tal atitude, que o colega estava brincando naquele instante, e que depois ele poderia brincar também. Eu disse para ele pedir o carrinho emprestado a Guilherme, mas ele continuou por alguns segundos a dizer que queria o carrinho. Foi neste instante que Raíra falou com Otávio de maneira mais firme e o advertiu que não deveria proceder daquela forma, que deveria pedir emprestado ao colega, pois este havia pego o carrinho antes dele. Então, se ele desejava o brinquedo, deveria pedi-lo emprestado. Diante da fala mais firme de Raíra, Otávio pareceu ponderar sobre a situação vivenciada. Olhou em

direção a Guilherme e lhe pediu desculpas. Em seguida, pediu emprestado o carrinho. (DIÁRIO DE CAMPO, 28-02-19)

Ao ver determinado brinquedo de seu apreço nas mãos de Guilherme, Otávio pareceu insatisfeito e contrariado. Logo se manifestou, assumindo posse sobre o carrinho, não permitindo o manuseio deste pelo colega. Imediatamente, ao ver a situação, uma brinquedista do nosso grupo que atuava com as crianças, de pronto realizou uma intervenção, orientando Otávio sobre não haver necessidade de agir daquela forma, e esclarecendo sobre a forma apropriada de solicitar um objeto ao outro, quando este não está em seu poder. Mas, mesmo assim, o menino insistia, de maneira contundente e irritada, em obter o brinquedo para si, sem pedir ao colega. Nesse instante, a brinquedista Raíra interveio, de modo um pouco mais firme, dizendo que ele deveria pedir emprestado o carrinho para o colega. Otávio, ao ouvir a orientação mais enérgica de Raíra, pareceu ponderar sobre o acontecido, olha para Guilherme e lhe pediu desculpas. Em seguida, lhe pediu o carrinho emprestado, para assim também brincar com tal objeto.

Freitas (2009), em seu estudo sobre sua vivência profissional próximo a três crianças com diagnóstico de autismo, analisou e constatou que um atendimento sistematizado e diretivo, associado à construção de vínculos, como também em fundamentos teóricos psicológicos e psicopedagógicos, favoreceu a compreensão das crianças sobre a necessidade de compartilhar ações e objetos com os outros.

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

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

Analisando os dados, verificamos que, aos poucos, Otávio apresenta avanços qualitativos no que se refere ao compartilhamento de brinquedos, conforme o

episódio que segue. Neste episódio, observamos que o menino consegue dividir uma caixa de papelão com outro colega; vivenciar, com ele, uma brincadeira de faz de conta e se divertir nesse jogo.

Neste relato, o brinquedista Thiago estava brincando com Guilherme de um modo esfuziante. Essa brincadeira atraiu a atenção de Otávio, que se aproximou deles e também manifestou vontade de participar. O brinquedista o convidou e ele prontamente aceitou participar desse movimento lúdico.

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

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

Comprovamos que, nesses momentos de compartilhamento da brincadeira, Otávio manifestava sensação de tranquilidade e bem-estar, aparentando certo contentamento. Apresentava-se com postura corporal mais relaxada, respiração

tranquila, fala mais pausada e calma, com tom de voz mais baixo, movimentos mais adequados e harmoniosos à situação vivenciada. Colaborava de modo assertivo e proativo nas ações de compartilhamento do brinquedo.

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

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

As autoras pontuam que, ao longo da observação, diante da vivência grupal, o sujeito tende a se sentir incentivado a se expressar e participar de forma mais ativa das atividades; o grupo possibilita e incentiva que seus integrantes se expressem, seja com erros ou acertos. O estudo identificou modalidades cooperativas de participação nas atividades, que, aos poucos, no decorrer da pesquisa, se tornaram mais complexas e diversificadas, contribuindo para o desenvolvimento das crianças. As autoras afirmam, embasadas na teoria sociointeracionista, que a constituição enquanto humano somente se faz possível por meio do modo de vida sociocultural, salientando a relevância das interações sociais na constituição do sujeito.

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

Nesse contexto, pode-se dizer que as manifestações afetivas que Otávio apresentou ao longo dos atendimentos na brinquedoteca, nos momentos em que vivenciou situações de compartilhamento de brinquedos e/ou objetos com outras crianças e adultos, evidenciaram inicialmente grande mal-estar e descontentamento

que, aos poucos, pareciam ser amenizados, à medida em que o menino aprendia a lidar com essas situações. A mediação pedagógica dos adultos se mostrou fundamental de maneira a propiciar à criança com autismo novas aprendizagens no âmbito das relações com os outros e da afetividade que perpassa essas relações.

#### *4.1.2 Situações em que seus desejos não eram atendidos rapidamente*

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

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

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

Otávio andava de patinete na brinquedoteca. Enquanto isso, um dos brinquedistas começou a disponibilizar fantasias para as crianças, colocando-as no chão ou em cima de caixas. Observando isto, Otávio começou a gritar, dizendo “não!” e, chorando muito, corria em direção aos brinquedistas, puxando-lhes as peças de roupa e, quando as conseguia tomar, as atirava longe delas. Eu intervi pedindo-lhe que cessasse tal movimento e perguntando o motivo daquela ação. Ele me respondia, aos prantos: “Não quero! Não quero!”. Eu tentei acalmá-lo. O pequeno parecia nervoso, chegou a enrubescer e parecia quase afônico. Tentei acalmá-lo e ele aparentou se tranquilizar por alguns minutos, mas, ao ver uma menina com roupa de bailarina, começou a gritar, olhando para ela: “Menina, não quero! Não quero essa roupa! Menina, não quero!” Ele começou a caminhar na direção dela e eu intervi novamente. [...] Ele alternava minutos de cessar a ação e de tentar avançar sobre as pessoas. Em um destes instantes, avançou em um dos brinquedistas, empurrando-o e gritando: “Sai daqui! Sai! Não quero você aqui!”. Ao perceber que não conseguia de modo algum remover o rapaz do local, começou a empurrar-lhe as pernas que estavam cruzadas, pois o rapaz ainda se mantinha sentado calmamente, tentando dialogar com a criança, que parecia muito nervosa. (DIÁRIO DE CAMPO, 26/09/2019).

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

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

Para Almeida (2008), no momento em que as causas de estados considerados de bem-estar e mal-estar não se constituem restritas às sensibilidades em nível orgânico, mas abarcam a sensibilidade ao outro, a afetividade se dirige a um outro nível, pois possui base consideravelmente social. A autora esclarece que esta avança para um estágio moral e seus motivos têm origem nas relações pessoais ou sociais, consideradas relações do indivíduo com o outro. Assim, pontua:

Quando os motivos que provocam os estados de bem-estar e mal-estar já não são limitados às sensibilidades íntero, próprio e extero, mas já envolvem a chamada sensibilidade ao outro, a afetividade passa para um outro patamar, já de base fortemente social – a chamada afetividade moral, na terminologia usada por Wallon em 1941. Assim, a afetividade evolui para uma ordem moral e seus motivos são originados das relações indivíduo-outrem, sejam relações pessoais ou sociais. (ALMEIDA, 2008, p.348).

Nesse âmbito, é possível inferir que os motivos que levaram Otávio a agir de forma altamente afetada emocionalmente tinham relação com alguma vivência anterior. Entretanto, não foi possível compreender os motivos que estavam na base de suas notáveis manifestações afetivas.

Esses modos aparentemente inexplicáveis de crianças com autismo agirem diante dos outros também foram observados no estudo de Sanini e Bosa (2015), intitulado “Autismo e inclusão na educação infantil: Crenças e autoeficácia da educadora”; como também no estudo de Orrú (2010), denominado “Contribuições da

abordagem histórico-cultural na educação de alunos autistas”. Ambos constatarem e relatam as reações afetivas de crianças com autismo frente a determinadas pessoas e/ou situações que aparentemente lhe são significativas. Uma compreensão maior desses motivos e de modos apropriados e assertivos de intervir pedagogicamente, seja para antecipar e evitar situações que provoquem crises como a relatada acima, seja para agir quando a crise já está em curso, é fundamental, demandando novos estudos sobre o tema.

Diante do episódio relatado, a ação dos brinquedistas ocorreu de forma a orientar a criança e incentivar-lhe à promoção de reflexões acerca do que lhe foi ensinado, desse modo contribuindo para sua decisão em agir adequadamente, tendo nossa cultura como base e, assim, atuando dentro do que se espera dela, no contexto vivenciado.

Em alguns momentos, a manifestação de contrariedade ocorria diante de uma situação em que era incomodado por um colega:

As crianças estavam no parquinho. O menino Renato aproximou-se de Otávio – que estava brincando com o brinquedista que o acompanhava – e fez menção de bater nele, aparentemente sem motivo. Ao ser contido, Renato pegou um punhado de terra no chão e atirou em direção a Otávio. Rapidamente, retiramos Otávio de perto do colega e começamos a limpá-lo, enquanto explicávamos a ele que Renato possivelmente não queria fazer-lhe mal, apenas realizou uma “brincadeira” que não era legal, pois o sujou. Ressaltamos para ele que repreendemos o colega e que não se deve brincar daquela maneira, pois pode machucar quem brinca com a gente. Em seguida, Otávio abaixou no chão, pegou um punhado de terra e se dirigiu ao local onde Renato e o brinquedista que o acompanhava estavam e jogou a terra na direção deles. Foi tudo muito rápido. Nesse momento, apresentava rubor facial, respiração ofegante e aparentemente pesada, movimentos corporais ágeis e olhar mais centrado na ação mencionada. (DIÁRIO DE CAMPO, 04/10/2018).

Nesse episódio, Otávio brincava, como outras crianças, no parquinho, em um ambiente aparentemente tranquilo. Nesse instante, o colega Renato, que brincava com um brinquedista, se aproximou de Otávio e fez menção de bater nele, supostamente sem motivo. Como foi contido pelos brinquedistas presentes, Renato apanhou um pouco de terra no chão e lançou contra Otávio. Imediatamente as brinquedistas que estavam próximas a Otávio limparam a terra de suas roupas, tentando explicar-lhe que o colega não realizou tal ação por mal, mas que não é desejável que se brinque daquele modo, pois pode machucar o outro. Mesmo assim, após uns minutos, Otávio também apanha um punhado de terra e se volta para jogá-

lo em direção ao local onde estavam Renato e o brinquedista que o acompanhava. O que se ressalta nessa passagem é o fato de que Otávio parece ter guardado a situação vivenciada e assim que possível procurou revidar a ação do colega.

Estudos como os realizados por Sanini, Sifuentes e Bosa (2013), intitulado “Competência social e autismo: O papel do contexto da brincadeira com pares”; e o realizado por Camargo e Bosa (2012), que traz por título “Competência social, inclusão escolar e autismo: Um estudo de caso comparativo”, também apontam situações em que crianças com autismo revidam de maneira imediata e pontual a ações de colegas que lhe causaram dor ou mal-estar, e reagindo de pronto, em semelhante intensidade, à ações de seus pares que lhe propiciam sensações de alegria e bem-estar.

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

As crianças atendidas na brinquedoteca estavam chegando ao teatro para uma apresentação. Enquanto o espetáculo não iniciava, algumas estavam em cima do palco, correndo de um lado para outro. Entre elas estava Otávio, que, em um dado momento, teve a ideia de “voar” do palco para o chão da platéia, e o fez por duas vezes. Não se machucou devido aos cuidados dos brinquedistas que estavam de prontidão, nas beiradas do palco, atentos, para que nenhuma criança acidentalmente se machucasse. A professora Graziela presenciou uma destas vezes, repreendeu o pequeno e advertiu aos brinquedistas que não permitissem mais tal ocorrência. Quando Otávio quis realizar a terceira tentativa, eles não permitiram e o pequeno veio em minha direção, como se reclamasse, e eu lhe disse que ele não poderia realizar mais tal feito. Neste momento, ele segurou meu pulso com as duas mãos e me mordeu, olhando-me fixamente. Pouco depois, Otávio também mordeu, na lateral do rosto, um brinquedista que o distraía com brincadeiras. (DIÁRIO DE CAMPO, 05/09/18).

Neste episódio mencionado, Otávio aparentou ter uma ideia de voar do palco, onde aconteceriam as apresentações do teatro infantil, que constava da programação do projeto de extensão da brinquedoteca. E assim se lançou, impetuosamente pulando por duas vezes deste local, até o chão abaixo deste ambiente, onde foi amparado pelos atentos brinquedistas dispostos neste espaço.

A professora Graziela entrevistou, dizendo que não se permitisse mais tal acontecimento. Deste modo, quando Otávio tentou realizar tal feito, pela terceira vez, foi impedido e a brinquedista Helena que o acompanhava, lhe advertiu

novamente a não mais fazê-lo e neste momento a criança deu-lhe uma mordida no pulso, enquanto a olhava fixamente. Logo após, Otávio também mordeu outro brinquedista que tentava distraí-lo com brincadeiras.

Esse episódio permite problematizar a origem de manifestações de suposta agressividade por parte da criança. Morder os outros não era uma ação comum por parte de Otávio quando era contrariado. Nessa situação, havia um ambiente novo para o menino: um teatro grande, com as luzes da plateia apagadas; um palco enorme; o espetáculo demorou para começar e a criança estava em companhia de pessoas com quem tinha pouco contato. Tudo isso parece ter deixado Otávio muito estressado.

O ambiente novo pode ter contribuído para o aparente estresse de Otávio. Para Souza e Andrada (2013), os aspectos do ambiente não são simplesmente dados, mas sim construídos pelo sujeito e, sendo assim, a partir do momento em que se convertem em uma experiência emocional, esses acontecimentos se tornam relevantes para o transcurso do desenvolvimento humano. Desse modo, a princípio, a aparente percepção e construção daquele ambiente por Otávio se deram com base em sua experiência emocional, que, de algum modo, presumivelmente foi desagradável a ele e, assim, reagiu com manifestações de agitação e desagrado.

Estudos como o de Reis, Pereira e Almeida (2016), denominado “Da avaliação à intervenção na perturbação do espectro do autismo”, assim como o de Fuziy e Marioto (2010), intitulado “Considerações sobre a educação inclusiva e o tratamento do Outro” indicam que muitas crianças com autismo sentem-se inseguras e até amedrontadas em ambientes novos, sendo necessário prepará-las para situações em que o novo ocorrerá.

Ao que tudo indica, Otávio não foi preparado, de algum modo, a vivenciar aquela situação nova para ele. Entretanto, é importante ressaltar que, durante a apresentação, seu desempenho foi considerado possível ao contexto proposto e vivenciado. Otávio se movimentou dentro da cena, não exatamente como havia sido ensinado e combinado, mas o fez com movimentos diversos, como saltos, levantar dos braços, pequenas corridas em círculos, entre outras ações.

Todavia, mesmo com essa movimentação imprevista, ainda assim sua atuação aconteceu no enquadre da apresentação, de modo aparentemente harmônico ao contexto previsto nos ensaios anteriores ao dia desse evento. Logo após a apresentação de seu grupo, o menino já estava mais calmo e conseguiu

acompanhar a apresentação dos demais grupos, sentado na plateia, aparentemente atento.

Por outro lado, é interessante observar que, com o transcorrer do atendimento na brinquedoteca, também em relação a essas situações em que seus desejos não eram atendidos rapidamente, Otávio, em um dado momento, consegue manifestar por palavras o que o incomoda e o que espera que aconteça, ainda que de uma forma pouco adequada para nossa cultura.

Otávio estava brincando com uma pista para carrinhos, quando se aproximou dele um menino do CEI, que parecia querer brincar junto com ele. Otávio reagiu de uma maneira inusitada. Disse: “Agora não, coleguinha, sai daqui!”; enquanto balançava as mãos para cima e para a direção contrária à dele, como se demonstrasse ao colega que queria permanecer sozinho naquele momento. Eu observei e tentei intervir, dizendo-lhe: “Poxa, deixa ele brincar com você, Otávio!”. Ele me respondeu, olhando para o outro menino: “Não, coleguinha! Agora não! Sai daqui!”. E o colega se afastou. Eu lhe perguntei: “Poxa, você não quer deixá-lo brincar com você?”. Ele respondeu: “Não, agora não!”. (DIÁRIO DE CAMPO, 01/11/2018).

Nesse episódio, Otávio demonstrava aparente tranquilidade, brincando com um brinquedo de autopista, até o momento em que um menino da turma do centro de educação infantil se aproximou dele. Assim que percebeu tal ocorrência, Otávio reagiu de modo inesperado, dizendo que naquele momento não era para brincar, que era para o colega se retirar dali. Balançou as mãos, movimentando-as em direção ao alto, como se indicasse que o colega se afastasse dele e do brinquedo. A brinquedista Helena imediatamente interveio, pedindo a ele que consentisse que a outra criança também pudesse brincar, junto a ele, com o mesmo brinquedo. Otávio, direcionando seu olhar ao outro menino, dizia que naquele momento não deixaria, que era para ele sair dali. E assim a outra criança se afastou.

Observamos que, nesse momento, a fala da criança tem um papel importante de maneira a expressar o que ela quer de forma mais pontual e sem o uso de ações corporais ou manifestações afetivas marcadas por estados de extremo mal-estar ou incômodo. Embora não tenha havido, por parte da brinquedista, uma problematização do porquê não aceitar a presença do colega – o que poderia ter enriquecido sua conquista no sentido de manifestar pela fala o que queria e sentia – o evento revela um grande avanço por parte da criança.

Vigostki (1991) esclareceu que a apropriação da linguagem permite à criança domínio do comportamento. Afirmou que a criança começa a controlar o ambiente a

partir do auxílio da fala. Novas relações com o ambiente são produzidas por meio dessa apropriação, que viabiliza a origem de formas de comportamento com características humanas.

Antes de controlar o próprio comportamento, a criança começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala. Isso produz novas relações com o ambiente, além de uma nova organização do próprio comportamento. A criação dessas formas caracteristicamente humanas de comportamento produz, mais tarde, o intelecto, e constitui a base do trabalho produtivo: a forma especificamente humana do uso de instrumentos. (VYGOTSKI, 1991, p.21).

Desse modo, é possível entender que, no episódio narrado, Otávio parece compreender que pode utilizar-se da linguagem verbal como mais um meio de agir sobre o ambiente e as pessoas, em situações em que está contrariado. A palavra permite a ele certo controle daquela situação, que era manter o colega afastado de sua brincadeira e, especificamente, do brinquedo que portava. Assim, utilizou esse recurso, mantendo o domínio do uso do objeto desejado. Mas, por meio da palavra, teve um maior domínio sobre o próprio comportamento: falou o que queria ao invés de empurrar o colega ou gritar desesperadamente. Seguindo reiteradas orientações dos adultos, utilizou a palavra para manifestar o que queria.

De forma semelhante aos eventos em que havia disputa de brinquedos pelas crianças, no caso das manifestações de contrariedade por não ter atendidos seus desejos rapidamente, os brinquedistas e professores também procuravam intervir de maneira a possibilitar a Otávio um domínio maior de suas próprias emoções diante dessas situações, orientando-o sobre as formas mais adequadas de manifestar o que sente e de agir nesses momentos.

Algumas crianças estavam brincando com uma corda. Otávio viu, pediu a corda para um brinquedista, mas ele não compreendeu o que a criança queria. Otávio começou a manifestar indicativos de uma pequena crise. Então, eu me aproximei do pequeno e lhe perguntei o que queria. Ele olhou para mim, mostrou a corda, e fez menção de chorar e gritar. Eu lhe lembrei que não precisa gritar para obter as coisas, que bastava apenas manter a calma, e falar com quem pode resolver o que precisamos ou queremos, no momento. Ele pareceu me ouvir, cessou a possível crise. Eu lhe perguntei: "O que você quer? Me fala...". Ele me respondeu: "A corda, a corda... Pular!". Eu lhe respondi: "Muito bem, Otávio! Agora consegui entender o que você quer! Vamos bater a corda para você pular, tá bom?". (DIÁRIO DE CAMPO, 30/08/18).

Como pontos significativos neste episódio, destacam-se algumas ocorrências que esclarecem e ampliam a compreensão analítica deste estudo. Essas

determinadas circunstâncias, se observadas atenta e detidamente, potencializam o olhar sobre as situações que afetam a criança foco desta análise concernentes ao que a desagrada, desse modo indicando a(s) causa(s) de suas possíveis reações afetivas a esse fato. Desse modo, observou-se que Otávio, ao visualizar a corda com que outras crianças brincavam, a desejou de imediato e assim a pediu para um brinquedista, mas ele não entendeu o pedido do menino. Esse fato presumivelmente o contrariou, pois Otávio apresentou indícios iniciais de uma crise.

Ao perceber o que se passou, a brinquedista Helena se aproximou ainda mais do menino, perguntando-lhe o que ele queria. Ele imediatamente olhou em direção a ela e lhe mostrou a corda, esboçando indicativos de choro e gritos. A brinquedista lembrou a ele de que já haviam conversado sobre não ser necessário gritar para obter algo, mas sim manter a calma e conversar com a pessoa que pode ajudar a conseguir o que se precisa, no momento presente.

Otávio pareceu ouvir atentamente o que lhe foi dito, cessando a menção de possível crise, já anunciada. Perguntado sobre o que queria, ele disse que era a corda, associando-a a pular. Desse modo, Helena o compreende em seu pedido e o elogia, salientando que naquele momento ela havia conseguido entender o que ele queria, pela melhora de sua colocação/pedido e que assim o atenderia, batendo a corda para ele brincar de pular.

Como já foi comentado, por trás dos avanços de Otávio em relação às formas mais apropriadas de manifestar o que sentia na brinquedoteca, encontrava-se um trabalho de mediação pedagógica realizado por todo o grupo que atendia as crianças e, no caso de Otávio, particularmente da brinquedista Helena.

Essa mediação tinha como suporte a compreensão de que a criança com autismo tem possibilidades de aprender e de ter avanços significativos em seu desenvolvimento, dependendo do investimento educativo direcionado a ela (VIGOTSKI, 1997; 2011). O trabalho educativo realizado na brinquedoteca procurava pautar-se pela crença nas potencialidades da criança com autismo e investimento em sua zona de desenvolvimento iminente (VIGOTSKI, 1991; PRESTES, 2012). Os brinquedistas eram orientados a incentivar recorrentemente as crianças com autismo a interagir com as demais; participar de atividades livres e dirigidas; resolver conflitos de maneira equilibrada e utilizando-se do diálogo; participar de brincadeiras variadas e inserir-se no jogo de faz de conta. Nesse sentido, também eram orientados a: a) demonstrar às crianças como interagir com

os outros, com os brinquedos e como brincar, segundo parâmetros de nossa cultura; b) brincar com elas, incentivando-as e procurando enriquecer suas brincadeiras; c) auxiliá-las na resolução de dificuldades e conflitos e d) acompanhá-las em suas iniciativas de brincar.

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

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

Em alguns momentos, o convite para sair da brinquedoteca se dava como um elemento auxiliar para viabilizar o deslocamento do foco da criança do que lhe propiciava desagrado e viabilizava o resgate do estado emocional dela, anterior ao evento conflituoso, ou mesmo lhe propondo um novo estado emocional de calma, se assim não se encontrasse antes do ocorrido.

Ao sairmos, Otávio deixou o patinete no chão, se voltou a mim e começou a me empurrar, dizendo: “Quero ir sozinho! Quero ir sozinho!”. Eu lhe disse: “Sozinho não pode! Eu irei com você, como sempre fazemos quando passeamos aqui fora”. Ele insistiu ainda mais uma vez. Igor, ao ver tal situação, interviu: “Você não pode ir sozinho, Otávio. Só poderá passear se nós estivermos juntos com você. Nós três. Eu, você e a Helena. Otávio parou por um instante, pareceu refletir sobre o que Igor havia dito. E lhe respondeu: “Nós três!”. Neste momento, fez o número três com os dedos de sua mão esquerda, enquanto olhava suas mãos e seguidamente nos olhava. Igor lhe respondeu: “Isso aí! Nós três! Agora sim!”. (DIÁRIO DE CAMPO, 26/09/2019).

Nesse episódio, quando saíam juntos da brinquedoteca, a brinquedista Helena e Igor, o outro brinquedista que também o acompanhava, presenciaram uma reação inesperada de Otávio. Ele soltou de suas mãos abruptamente o patinete que trazia consigo e que aparentemente puxava com empenho, deixando-o cair ao chão. Em seguida, direcionou-se a empurrar Helena de volta à brinquedoteca, dizendo que

desejava sair sozinho.

Helena interveio, dizendo a Otávio que ele não poderia seguir sem a companhia deles, pois estavam ali para acompanhá-lo e garantir sua segurança. A criança insistiu na intenção exposta. Igor, ao compreender o que se passava, também realizou uma intervenção, orientando a criança sobre a necessidade de companhia para sair da brinquedoteca; disse que só poderiam sair os três juntos. Otávio pareceu refletir por um momento sobre o que havia sido dito a ele. Em seguida, em uma atitude de possível concordância, respondeu ao brinquedista que seriam os três a saírem, também representando a quantidade do numeral, apontando três dedos da mão esquerda e se unindo aos brinquedistas para o passeio pelos arredores da brinquedoteca.

Como pontos mais importantes desse episódio, destacam-se a orientação dada à criança, seguida de sua compreensão acerca do que lhe foi orientado, e a notável resposta dela, que se deu de dois modos: verbal e gestual. Ao responder nessas duas formas, aparentemente a criança apresenta compreensão do que lhe foi orientado, como também domínio de raciocínio matemático básico, pois articulou o número três com os dedos da mão esquerda, enquanto olhava para sua mão e seguidamente para os brinquedistas, supostamente contando consigo mesma e com os dois brinquedistas, que juntos compunham a quantidade de três.

A atenção de crianças com autismo aos números e à contagem tem sido observada recorrentemente em algumas crianças com autismo, na brinquedoteca. Em alguns casos, a contagem também é utilizada de forma a permitir à criança uma atenção à ação realizada e um domínio maior do próprio comportamento (SALLES, 2018).

Outra forma que parecia auxiliar Otávio a lidar com as próprias emoções era a nomeação do que ele parecia estar sentindo, como é apontado na situação a seguir, em que ele parecia nervoso, jogando um boneco que estava em suas mãos no chão.

Nesse momento, Helena se aproximou, acariciou seus cabelos, tocou seu rosto e falou: "Parece que você está nervoso, né? Quer falar o que aconteceu? O que houve, Otávio?". Ele não disse o motivo, porém pareceu se tornar mais calmo quando possivelmente foi compreendido. (DIÁRIO DE CAMPO, 22/11/2018).

No trecho citado, o auxílio dado à criança concernente à possível compreensão sobre o lidar com suas próprias emoções, tange ao seu esclarecimento acerca da nomeação do seu sentir. O uso da palavra para nomear o

que sentia parece ter facilitado sua comunicação com Helena, além de possibilitar à própria criança uma compreensão do que sentia no momento. Por meio do diálogo, naquele momento, parece ter se sentido acolhida e compreendida em suas insatisfações.

Para Oliveira (2001), a palavra contribui para nomear e organizar o que se sente, inserindo esse sentir em um contexto que pode ser significado conforme os padrões culturais do grupo a que o sujeito pertence. Assim, afirma que a palavra: “[...] destaca elementos da emoção sentida, descreve sensações (descrições que são interpretações das alterações orgânicas em curso), estabelece relações entre o sentir e formas de ação que incidem sobre o sujeito de forma a dizer sobre o sentir [...] (OLIVEIRA, 2001, p. 88).

A intervenção educativa que se baseava na conversa com Otávio, tentando nomear suas emoções e sentimentos, estimulando-o a falar sobre o que sentia e apontando formas de agir apropriadas diante dos colegas, repercutia em suas ações e manifestações afetivas. Aos poucos, a própria criança começava a se utilizar da palavra para entender situações que vivenciava e expressar-se, diante dos outros, como mostra o episódio a seguir, em que Otávio observa uma criança chorando e o acolhimento da brinquedista a ela.

Otávio parecia reflexivo, olhando a outra criança que chorava. Em alguns instantes dizia: “Ele está chorando... Não chora, coleguinha!”. E eu lhe dizia que ele estava triste, queria ir embora, mas que não precisava chorar por este motivo. Em um dado momento, Hélio também encostou suas costas em minha perna cruzada, como se também buscasse apoio. Eu o acariciei, com Otávio no colo, e lhe disse que nós estávamos ali com ele. Ele parecia se acalmar por alguns instantes, nos olhava fixamente como se fosse nos dizer algo, mas logo retomava o choro. Otávio também começou a passar a mão nos cabelos de Hélio, dizendo que não precisava chorar. “Nós estamos aqui com você, coleguinha!”. Hélio parava de chorar por alguns minutos e logo reiniciava. Otávio me olhava nos olhos e dizia: “Ele tá chorando! Ele tá triste! Mas, não precisa chorar! A mamãe dele já vem! Ele já vai para casa!”. Eu lhe respondi: “Sim, não precisa chorar. Aqui está tudo bem. Nós estamos com ele, né?”. (DIÁRIO DE CAMPO, 26/09/2019)

Na situação descrita, Otávio, ao ver o colega Hélio que chorava, pareceu reflexivo e desejoso de compreender a causa de seu choro. Logo, a brinquedista Helena lhe explicou que a criança se encontrava triste e ansiava ir para casa. Ela, que estava sentada com Otávio no colo, bem ao lado de Hélio, também tentava consolá-lo, acariciando-lhe os cabelos e lhe direcionando palavras de acolhimento e

consolo, dizendo-lhe que eles estavam ali com ele. Em alguns momentos, Hélio parecia cessar o choro e se conformar com a situação presente, mas logo retomava as lágrimas, parecendo desconsolado.

Otávio, ao visualizar que o colega possivelmente não se consolava somente com a companhia dele e da brinquedista, dizia que não era necessário chorar, pois a mãe dele logo chegaria para buscá-lo e o levaria para casa. Helena concorda com sua ponderação e novamente afirma a Otávio que não era necessário chorar, pois a mãe dele já iria buscá-lo para irem para casa, e ressaltava também que eles estavam ali com ele, lhe oferecendo companhia e consolo.

Esse episódio aponta mais uma vez os avanços de Otávio de forma a estar atento e sensível às necessidades de outras crianças, compartilhar a atenção da brinquedista, utilizar-se da palavra para indicar sua compreensão de uma determinada situação de mal-estar de um colega e, mais que isso, observar a maneira como a brinquedista tenta consolar a criança que chora e imitá-la em suas ações e palavras. Para que Otávio amplie suas possibilidades de compreensão dos afetos dos outros e de manifestação afetiva em relação a eles, a continuidade de uma mediação pedagógica intencional e sistemática nesses termos é de fundamental importância.

#### **4.2 Manifestações de contentamento**

Neste item, agregam-se episódios de suposto contentamento da criança foco de análise deste estudo, demonstrando alegria e entusiasmo diante de situações vivenciadas no ambiente da presente pesquisa. Esses episódios envolvem manifestações afetivas de Otávio oriundas de vivências presumivelmente agradáveis a ele, vivenciando situações que lhe produziam aparente bem-estar. De modo geral, essas manifestações eram mais contidas e sutis.

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

No início do atendimento, a mãe de Otávio o deixou conosco na brinquedoteca e se dirigiu para a sala de dança, onde havia uma atividade para os pais das crianças. Ao se despedir de nós, Otávio a acompanhou com os olhos. Disse: “Mamãe foi... Tchau mamãe...”. Mas permaneceu próximo a nós, a fitando enquanto se distanciava. A brinquedista Raíra disse: “Ela foi para onde?”. Ele respondeu: “Foi dançar...”. Enquanto falava, fez um gesto de dança com o corpo, por duas vezes. Nós sorrimos para ele, e o pequeno nos olhou rapidamente, e esboçou um rápido sorriso. (DIÁRIO DE CAMPO,

14/06/2018).

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

As poucas manifestações efusivas de contentamento apresentadas pela criança sujeito desta pesquisa aconteceram em momentos pontuais e marcantes. Nessas situações, Otávio aparentava alegria e satisfação diante de determinadas pessoas e/ou situações, demonstrando o que o agradava e pontuando como se sentia em frente a determinadas vivências.

Nestes momentos específicos, Otávio manifestou reações afetivas que tradicionalmente aludem à felicidade, tais como riso alargado, acompanhado muitas vezes de sonoras gargalhadas, pequenos gritos associados a expressões faciais que remetem à felicidade, palmas, rubor facial, olhar fixo na direção causadora do bem-estar. Também emitia sons e/ou palavras às vezes incompreensíveis, associados a sorrisos, aproximação corporal e/ou dar as mãos repentinamente. Esses indicativos de suposto contentamento aconteciam em alguns instantes simultaneamente, em outros de forma isolada, contudo, de modo consideravelmente salientado.

Analisando de forma mais atenta essas situações, identificamos alguns contextos em que essas manifestações de contentamento ocorriam de forma mais frequente: diante de atividades que envolviam música, em frente a elogios e em alguns momentos de encontro com a brinquedista Helena, que o acompanhava constantemente nas atividades lúdicas.

Foi possível comprovar a presença de alguns dados que se apresentaram frequentes ao longo desta investigação. Entre estes, há os que evidenciam situações que comprovam o significativo apreço da criança pela música, como aparentemente se alegrava ao ter contato com a esfera musical e como se afetava por essa vivência. Somado a esse fato, ainda se constatou alguns eventos se repetiram consideravelmente durante o estudo de campo.

Desse modo, para melhor compreensão da presente análise, três subitens

foram constituídos e nestes se agrupam situações comuns aos aspectos salientados, potencializando o entendimento acerca das afetações da criança inerentes ao vivenciar as situações aqui analisadas. Entre essas situações, salientam-se as que se seguem: a criança manifestava aparente euforia diante do vivenciar de sua musicalidade, viabilizada por meio das atividades lúdicas propiciadas pela brinquedoteca, espaço da pesquisa em questão; a notável alegria, manifesta no momento em que recebia elogios por suas ações e/ou comportamentos; as manifestações afetivas que foram se delineando diante do encontro com a brinquedista Helena que o acompanhava.

### **4.3 A euforia diante de atividades lúdicas que envolviam música**

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

No instante em que estas atividades aconteciam, em grande parte das vezes, Otávio se mantinha atento ao que estava sendo ensinado e/ou proposto, se dirigia ao grupo das crianças sem deficiência, algumas vezes interagia com elas e parecia se esforçar para também seguir as coordenadas dirigidas pelos gestores da brinquedoteca. Nossas análises indicam que a música possibilitou a Otávio vivenciar situações potencialmente enriquecedoras ao seu desenvolvimento, corroborando o que afirma Bréscia (2003, p. 81): “[...] o aprendizado de música, além de favorecer o desenvolvimento afetivo da criança, amplia a atividade cerebral, melhora o desempenho escolar dos alunos e contribui para integrar socialmente o indivíduo”.

A seguir, é apresentada uma situação que se repetia quando Otávio estava diante de instrumentos musicais, qual seja, o interesse pelos instrumentos.

Neste dia as atividades lúdicas ocorreram na sala de dança. Ao entrar na sala, Otávio correu para o canto onde se encontrava um piano, levantou a tampa que cobre o teclado do instrumento e começou a tocar suas teclas. Eu lhe perguntei se estava a tocar uma música. Ele me olhou rapidamente e sorriu, como se me respondesse afirmativamente. Eu o elogiei pelo som emitido por meio do instrumento. Ele soltou uma pequena gargalhada e continuou a

“bater” nas teclas. Eu lhe perguntei se poderia tocar uma música, para ele. Por um momento parou de tocar, me olhou de relance, como se me permitisse realizar tal feito. E assim o fez. Por uns instantes, me ouviu tocar. (DIÁRIO DE CAMPO, 23/08/2018).

Nesse episódio, as atividades aconteceram na sala de dança. Otávio, ao entrar no espaço, correu imediatamente em direção ao piano que fica em um canto da sala. Prontamente levantou a tampa que cobre as teclas e começou a bater nas mesmas, parecendo tentar tocá-las. Helena, ao ver tal ação da criança, lhe pergunta se ela estava a tocar uma música. Otávio a olha rapidamente e sorri, e ela compreende que sim. Assim, ela o elogia pela música tocada. Ele de imediato deu uma gargalhada e retornou a “bater” vigorosamente nas teclas. Após uns minutos, ela lhe pergunta se ele permite que ela toque uma música e ele cessou o movimento que fazia, a olhou subitamente e ela entendeu que havia obtido tal permissão. E assim ela fez. Por alguns minutos, Otávio permaneceu parado e aparentemente reflexivo e a ouviu tocar um pequeno trecho da 9ª Sinfonia de Beethoven, intitulado “Ode à Alegria”.

Embora a manifestação afetiva da criança fosse breve e mais contida, consideramos importante ressaltar, além da gargalhada, a atenção ao som das teclas do piano, que pareciam agradar a ela. Entretanto, observamos que o som de outros instrumentos musicais também afetava consideravelmente a criança e, assim contribuía aos contornos mais diversificados de suas manifestações afetivas.

Otávio demonstrava apreciar mais intensamente as melodias demasiadamente vibrantes, com batidas mais vigorosas e mais marcantes. A criança apresentava comportamentos efusivos, que denotam euforia e contentamento ao ouvir tais composições musicais, com reações afetivas mais notáveis, nas quais durante o contato sorria e/ou gargalhava longamente, cantava junto com a gravação escutada, dançava livremente movimentando mãos, braços e pernas. Em alguns momentos pulava e/ou corria em círculos amplos com os braços abertos, em outros instantes demonstrava desejar maior altura sonora da melodia ouvida, ao buscar o controle de volume do dispositivo utilizado para reproduzir a música presente, na situação vivenciada.

Há também os registros que constata o gosto e anseio de Otávio pelos instrumentos musicais, como também pela possibilidade de ela mesma realizar suas produções com/na música, demonstrados por ela ao se dirigir constantemente ao cantinho da brinquedoteca destinado à guarda e agregação desses instrumentos.

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

Otávio se direcionou a uma sala onde alguns colegas da graduação de Educação Física realizavam, em uma roda, a prática da capoeira. Ao ouvir o som da música alusiva a essa atividade, o pequeno largou o patinete rapidamente e, ao visualizar tal situação, correu imediatamente para próximo deles. Eu o chamei para que me esperasse, contudo, seu ímpeto de se aproximar a eles foi mais forte. Quando visualizei a cena, me recordei de um pequeno vídeo que seus pais me enviaram, no aplicativo de conversas WhatsApp, em que Otávio estava em uma roda de capoeira, “brincando” com os praticantes daquela atividade, de uma forma aparentemente natural para ele. E assim o pequeno pareceu “reviver” esta sua vivência. Aproximou-se da roda de capoeira, ficou a realizar os movimentos característicos desta prática cultural, até que foi convidado pelos colegas que a realizavam a participar da mesma. Participou por alguns minutos, ao seu modo. Após este feito, ainda bateu palmas no ritmo certo da canção entoada por eles, depois pegou o berimbau que um deles lhe permitiu tocar. Por alguns minutos o tocou, ressaltou-se, no ritmo correto, junto aos adultos que tocavam e batiam palmas. Os que estavam ali presentes pareceram se encantar com a destreza do pequeno, no que tange à percepção rítmica. Foi um momento ímpar de observação e registro. (DIÁRIO DE CAMPO, 06/06/19).

Na situação mencionada, Otávio manifestou aparente contentamento diante da música, se alegrando notavelmente com o envolvimento musical proposto na atividade relatada e interagindo dentro do que se esperava no contexto registrado. Apresentou manifestações afetivas que remetem à alegria, como se manter saltitante, dançava conforme o contexto rítmico, batia palmas conforme a batida/ritmo da música cantada ou batia vigorosamente sobre alguma superfície que lhe permitia marcar o ritmo de forma correta e simultânea com a melodia tocada e/ou cantada. Assim, olhava fixamente por alguns minutos para a direção de onde vinha a música, tanto para as pessoas que a cantavam, como para os dispositivos que a tocavam. Era possível perceber facilmente o encantamento e entusiasmo da criança quando ouvia uma música agitada, vibrante, de ritmo marcado e, principalmente, se estivesse com volume sonoro alto.

Essas manifestações do menino foram observadas em outras situações que envolviam atividades com música reproduzida por meio de aparelho eletrônico. Era visível como Otávio parecia se alegrar com estas vivências musicais, propostas em algumas atividades lúdicas da brinquedoteca. Resultados semelhantes a esses, que destacam o interesse de crianças com autismo pela música, também foram

encontrados nos trabalhos de Nascimento et al. (2015) e Liidtkke (2016), que comprovaram em seus estudos o apreço dessas crianças pelo contato com a esfera musical.

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

As atividades que envolvem música necessitam de planejamento, tanto como todas as outras propostas em ambiente educacional. Para o alcance e eficácia dos objetivos propostos, se configura incontestável a dinâmica de planejar as ações e/ou contextos em que os conteúdos musicais serão transmitidos, assim garantindo potencial êxito nos procedimentos adotados quanto a esse fim. Nesse aspecto, Liidtkke (2016, p. 15) afirmou:

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

A intensificação desse tipo de atividades teve um efeito interessante sobre essas crianças, que começaram a se aproximar mais de seus pares e se envolver em atividades coletivas. E Otávio foi uma dessas crianças, como pode ser observado no evento a seguir.

O evento refere-se a uma atividade que envolvia a temática do maracatu, um ritmo regional que possui dança e rituais próprios. Ao observar a agitação de brinquedistas e crianças que se preparavam para um cortejo<sup>4</sup> a ser realizado nos arredores da brinquedoteca, Otávio também começou a ficar mais agitado, enquanto andava de patinete na sala da brinquedoteca.

Os brinquedistas se organizaram e juntamente com as crianças

---

<sup>4</sup> O cortejo no maracatu se constitui como tentativa de representação das antigas cortes africanas, se configurando como uma aglomeração de pessoas que se organizam em uma fila e seguem unidas em uma única direção, enquanto entoam canções e tocam instrumentos característicos a esse movimento, como a alfaia, uma espécie de tambor. Foi proposto pelos brinquedistas na atividade mencionada seguindo esse mesmo formato.

iniciaram o cortejo referente ao estilo musical Maracatu. Cantavam uma canção, onde repetidamente diziam: “Maracatu, tu, tu,” e simultaneamente tocavam um tambor, o fazendo no mesmo ritmo cantado. Esta ação afetou Otávio, que cessou o movimento de circular o ambiente da brinquedoteca, parou por uns minutos e perguntou sobre a movimentação. Eu lhe expliquei que ali acontecia um cortejo e que se ele quisesse, nós também iríamos participar. Ele prontamente esboçou uma reação que aparentava vontade de ingressar no movimento, pois de imediato posicionou o patinete que estava a andar para a direção onde o cortejo se dirigia, me chamou verbalmente, dizendo “Vem, vem!”, e ainda movimentava os dois braços, abrindo e fechando as duas mãos, como sinalização de “vem”, em nossa cultura. Prontamente começou a movimentar o brinquedo que portava no sentido de acompanhar os colegas, que marchavam em posicionamento de fila. Eu e Igor, o outro brinquedista que nos auxilia, o acompanhamos. Otávio parecia feliz ao acompanhar o cortejo. Em um dado momento, correu com o patinete ao lado do cortejo com alegria esufuziante, demonstrando euforia, ora batendo palmas ora batendo as mãos no guidom do patinete. Parecia muito alegre com a movimentação presente e com a canção entoada, e interagiu com o contexto. Permaneceu nesta empolgação a acompanhar o cortejo até a sua finalização, quando houve o retorno de todos à brinquedoteca. (DIÁRIO DE CAMPO, 26/09/19).

Supõe-se que a aproximação a outras crianças, bem como a participação nessa atividade coletiva, se configurou devido a um certo desenvolvimento da apreciação da criança a esses acontecimentos, desde um certo ponto da pesquisa e gradualmente fortalecido ao seu final, possivelmente também por conta da programação das atividades da brinquedoteca durante o semestre, as quais priorizaram as atividades musicais. Esses eventos eram vividos pela criança com visíveis manifestações afetivas, constituídas por expressões corporais e/ou verbais e não verbais que remetiam à empolgação e ao entusiasmo. Tais ações se apresentavam em forma de risos, gargalhadas, gritos, movimentos de corrida e/ou pulos ao entorno dos envolvidos, agitação motora de braços e/ou pernas, palmas e olhar fixo na direção da fonte daquilo que lhe trazia aparente satisfação nesses momentos.

#### *4.3.1 Manifestações afetivas diante de elogios*

O elogio pode ser visto como um procedimento utilizado na psicologia comportamental de forma a reforçar ou não um determinado comportamento. Concebe-se a prática do reforço como consequência de um comportamento que o torna mais provável. Desse modo, esse processo pode se dar utilizando um reforço

que pode ser positivo (por meio do acréscimo de um estímulo) ou negativo (por meio da retirada de um estímulo). Rodrigues e Araújo (2013) pontuam que [...] “um estímulo provoca uma resposta externa. Se esta resposta for reforçada positivamente, espera-se que esse comportamento se repita várias vezes” (RODRIGUES; ARAÚJO, 2013, p.2).

Nesse âmbito, poder-se-ia compreender os elogios feitos a Otávio como estímulos reforçadores positivos, pois se configurariam como um acréscimo de palavras agradáveis que foram agregadas à situação vivenciada, direcionadas especificamente à criança observada acrescentando-lhe algo que, de certo modo, atua para ela como recompensa e, como já mencionado, tornaria mais provável a manifestação do comportamento gerador do reforço.

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

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

Na análise dos dados, constatamos que os elogios feitos a Otávio interferiam significativamente em suas manifestações afetivas e em suas ações. A criança notadamente apreciava recebê-los. Demonstrava apreço por esse encaminhamento, por meio de movimentos de aparente intensificação de seu empenho, ao realizar alguma ação que ocasionara tal elogio, como também estados e/ou movimentos corporais que anunciavam tal fato, como expressões faciais que remetem à alegria, como sorrisos, às vezes acompanhados de gargalhadas agudas e rápidas, olhar fixo, mesmo que por alguns instantes, na direção de quem o elogiou, rubor facial, acompanhado em muitas vezes por um esboço de um sorriso. Em algumas vezes batia palmas, em outras, dizia palavras, em alguns momentos referentes ao acontecido e em outros não, sendo sons sem significado aparente.

As mudanças visíveis em seu comportamento foram se instaurando ao longo do tempo. Algumas ações de Otávio percebidas como adequadas e desejáveis, que,

ao serem realizadas, receberam elogios de modo mais perseverante e intenso, pareceram se consolidar, ao menos ao longo do período da pesquisa de campo, como pedir desculpas, agradecer por favores e/ou ações recebidos, pedir licença, esperar por sua vez. Contudo, em algumas situações ocorriam breves involuções, que, com conversas tranquilas e instrutivas, se desfaziam.

Além disso, ele demonstrou maior disponibilidade para atender pedidos que lhe fossem feitos, ouvir paciente e atentamente quando algo lhe fosse interessante, observar criteriosamente o que lhe provocava interesse, seguir orientações e realizar o que lhe fosse orientado, indicando aprendizado próprio, fala mais compreensível e fluida, que potencializava sua comunicação e interação com os outros e com o ambiente. Nesse movimento, surgiam manifestações de afeto mais explícitas por algo ou alguém que lhe fosse caro.

Brincando com o trenzinho, Otávio montou dois vagões e os puxava em linha reta, marcada em um sinal no piso da brinquedoteca. Então eu o elogiei. Logo após, ele escolheu andar de patinete. Andou com desenvoltura e neste momento eu o elogiei novamente. E mais uma vez ele respondeu prontamente ao meu elogio, andando ainda mais, de maneira mais habilidosa e adequada ao local onde também estavam outras crianças, não esbarrando em nenhuma das mesmas. Aparentava contentamento ao realizar tais ações. Sorria, olhava em direção a todos, demonstrando segurança e domínio do que estava a fazer. Parecia se empenhar cada vez mais para transitar naquele ambiente, sem encostar em ninguém. Apresentava supostas manifestações de contentamento como sorrisos que, em alguns momentos, alternava com gargalhadas, ora com pequenos e agudos gritos, de volume sonoro consideravelmente alto, ora com palavras, que às vezes se faziam entender, às vezes não, parecendo apenas sons que remetiam a um presumível contentamento. Intercalava estas ações com instantes de silêncio, quando apenas sorria largamente. Quando percebi tal fato, reforcei este comportamento, o elogiando ainda mais. Otávio permaneceu neste movimento por consideráveis minutos, causando um possível encantamento de todos que o viam nesta brincadeira. (DIÁRIO DE CAMPO, 22/03/18).

Como destaque nesse episódio, observa-se como Otávio parece apreciar os elogios que recebe, como responde a essa ação com retribuição, ampliando e/ou intensificando o comportamento elogiado, habilitando-se a realizá-lo cada vez mais ajustado, aparentando adequar-se progressivamente à realidade proposta e esperada. Otávio, ao ser elogiado pela brinquedista Helena, corresponde às palavras recebidas com uma atitude cada vez mais acertada quanto ao que se esperava dele. Demonstrou suposta alegria ao receber tais palavras. Helena, ao perceber tal evento, potencializou seus elogios direcionados à criança, que

correspondeu se esforçando a habilitar-se ainda mais a realizar a ação elogiada.

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

Para a autora, o elogio detém uma espécie de poder de potencializar o sujeito, o incentivando a agir dentro do que lhe é proposto e assim corresponder ao que se espera dele. A autora salienta que alguns aspectos associados ao momento de elogiar alguém – como amorosidade, flexibilidade, atenção e proximidade – favorecem o desenvolvimento de um determinado processo e o fortalece como um todo (TASSONI, 2000).

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

Na sala de dança, Otávio pôs-se a correr para o centro da sala. Eu o segui. O pequeno se dirigiu ao espelho, se olhou e disse: “Olha o Otávio!” e sorriu. Eu disse: “Olha como o Otávio é bonito!”. Ele soltou uma pequena risada, e depois veio em minha direção. Eu estava abaixada na altura dele, e ele tentou segurar meu rosto, como presumivelmente fosse uma brincadeira ou um suposto carinho. Porém, ao segurar meu rosto, tentou realizar um pequeno movimento, como se quisesse me balançar. Eu o olhei e disse: “Isto é carinho? Ah, que legal! Mas se balançar forte, pode me machucar, né? Eu posso ficar triste...” Ele me olhou de relance e eu fiz menção que iria me levantar... Ele cessou o movimento. (DIÁRIO DE CAMPO, 23/08/2018).

Nesse episódio, é possível perceber como Otávio manifesta aparente contentamento quando é elogiado. Ao se olhar no espelho, parece gostar de sua imagem refletida, pois diz à Helena, como um pedido acompanhado de sorrisos, que olhe sua imagem no espelho, referindo-se a si mesmo como outra pessoa. Essa ação foi realizada por várias vezes ao longo da pesquisa e parecia esperar por um elogio, pois vale ressaltar que em todas as ações dele semelhantes a esta, obteve como resposta de Helena o elogio, e em todas elas reagiu com supostas

manifestações de alegria, em que sorriu; em outras vezes bateu palmas, ou segurou firmemente nas mãos da brincqedista, ou ainda emitiu sons que remetem a contentamento, como gritos rápidos e agudos, pequenas risadas, disse palavras compreensíveis ou não e em algumas vezes acompanhadas de movimentos das mãos.

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

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

Os vários meses de convívio entre Otávio e Helena foram permitindo a construção de um vínculo afetivo que interferiu no desenvolvimento da criança, como será observado a seguir.

#### *4.3.2 A construção do vínculo com a brincqedista Helena e as manifestações de contentamento diante de sua presença*

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

Na análise do material recolhido, foi possível observar um progressivo acolhimento da criança às propostas e orientações da brincqedista. Na relação estabelecida, O inicialmente se apresentava-se consideravelmente tímida, mas, com

o processo de intervenção educativa, suas investidas de aproximação graduais e parcimoniosas aparentemente viabilizaram conquistas significativas no desenvolver da pesquisa, e a relação entre Otávio e a brincadeira foi notavelmente se ampliando ao longo dos atendimentos.

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

Quando notava que a criança parecia entediada, agitada ou contrariada, a brincadeira lhe perguntava o que ela gostaria de fazer. Em grande parte das vezes, Otávio optava por sair da brinquedoteca para um passeio na área externa do Laefa, decidindo também qual trajeto seria realizado até o retorno ao local inicial. Em outros momentos, a criança era consultada quanto a qual brincadeira queria escolher e, além de ditar as normas, ela decidia quais pessoas brincariam no momento.

Em outros momentos, se configurou necessário que Helena interviesse, em orientações de cunho educativo, mediando suas ações no ambiente da pesquisa, em vivências que aconteceram apenas na companhia dela, como também com as outras crianças e adultos presentes no espaço/tempo deste estudo. Em momentos em que se fazia necessário a criança esperar por sua vez para obter e/ou realizar algo, a brincadeira se mantinha ao lado dela, a orientava de forma clara e paciente quanto à sua atuação e o que se esperava dela, como nos instantes em que Otávio desejava o brinquedo que já estava em posse de outra criança. Muitas vezes ele “avançou” sobre a criança para tomar-lhe o brinquedo, demandando intervenção imediata; mas, com orientações feitas com tranquilidade, porém firmes, ele pareceu refletir sobre seus modos de agir e os modificou, agindo dentro do que se esperava naquele contexto. Diante dessas intervenções, notavelmente ele retrocedia nesse comportamento indesejado em grande parte das situações vivenciadas.

Nos momentos de avaliação e planejamento das atividades, de modo geral as orientações acerca das condutas da criança consideradas desejadas e/ou esperadas eram cuidadosamente discutidas e projetadas no contexto das reuniões do grupo de estudo do Laefa, juntamente com seus outros componentes/brincadeiras que também se relacionavam com a criança no

ambiente da pesquisa. Também havia a programação própria da brinquedista Helena para o lidar individual com a criança, com base nos objetivos propostos para a prática educativa no projeto de extensão.

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

A brinquedista Helena buscava demonstrar à criança seu afeto por ela – como a alegria por sua companhia – com sorrisos, afagos em seus cabelos, pegando-a no colo quando necessário e quando possível. Insistia sempre no diálogo, ressaltava suas habilidades, sua inteligência, sua sensibilidade, sua rapidez de compreensão e respostas, reforçando sua autoestima e segurança ao agir. Elogiava-a quando realizava ações adequadas e/ou ajustadas ao contexto vivenciado, manifestando satisfação com suas conquistas e aprendizados ao longo da pesquisa. Demonstrava-se preocupada com o bem-estar da criança e preservando-o acima de qualquer situação.

Outra ação que se mostrou importante nas intervenções realizadas com a criança foram as informações excedentes com seus pais, acerca do cenário vivencial familiar da criança, pesquisando suas preferências, gostos, possíveis apreciações e afetos, visando, assim, ter uma ação mais ajustada e assertiva direcionada a ela.

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

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

A comunicação entre ambos, que se apresentava no início da pesquisa quase inexistente, foi expandindo a cada atendimento e ao final já acontecia com respostas

imediatas em tempo real, demonstrando interação e maior presença da criança nas situações vivenciadas, com atenção contínua por alguns períodos de tempo, olhares fixos na direção da brinquedista enquanto conversavam. Respondia prontamente ao que lhe era perguntado, fazia perguntas, contava suas vivências, cantava canções, correspondendo dentro do que se esperava em determinados contextos interacionais.

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

Esse modo de relação é muito significativo para problematizar diagnósticos que marcam de forma categórica a inflexibilidade ou resistência de crianças com autismo à interação com os outros. Não desconsiderando as singularidades de cada uma dessas crianças, entendemos que, com modos de aproximação e de abordagem apropriadas, é possível paulatinamente ir conhecendo a criança e identificar suas preferências e inseguranças e as formas mais pertinentes de se relacionar com ela.

No início das intervenções, Otávio parecia buscar apoio de Helena para realizar suas ações na brinquedoteca com as outras crianças e com os adultos presentes no ambiente; quando se lançava a realizar essas ações, buscava o olhar de aprovação da brinquedista como alicerce para agir e, de modo geral, somente o fazia após recebê-lo de modo notável. Ao longo do tempo, esse comportamento foi paulatinamente se modificando; a criança a olhava, recebia a aprovação cada vez mais sutil e assim prosseguia em suas ações. Ao final da pesquisa, a criança a olhava rapidamente de relance e já seguia a agir prontamente.

A comunicação entre Otávio e Helena foi se estabelecendo paulatinamente, revelando segurança por parte da criança ao se pronunciar, convicção e certo nível de objetividade ao expor seus pensamentos e afetos, se apresentando mais presente e participativa nas vivências na brinquedoteca. Otávio demonstrou, ao final do período da pesquisa, necessitar cada vez menos de sinalizações de aprovação

de Helena para agir e, quando esses sinais foram indispensáveis a ele, se deram de maneira demasiadamente sutil. Esse fato aparentemente salienta a conquista de segurança por parte da criança, para realizar suas ações com confiança em si mesma, vivenciando sua autonomia.

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

Na sala de capoeira, as professoras/brinquedistas construíram um escorregador de colchonetes, com alguns colocados mais alto do que os outros, deste modo simulando um escorregador, para que algumas crianças pudessem escorregar neles. Brincando com as crianças estávamos eu mais duas professoras. Otávio estava entre as crianças. Enquanto escorregava, ele olhava rapidamente em direção a cada uma das professoras/ brinquedistas ali presentes e dizia repetidamente para elas: “Vai para casa, vai para casa...”. Enquanto dizia estas palavras, olhava fixamente para elas, com expressão facial que remetia a desagrado. Suas sobrancelhas pareciam contraídas. Ele não sorria enquanto dizia estas palavras, ao contrário, sua face denotava presumível contrariedade. Em contrapartida, me olhava rapidamente enquanto me entregava novamente o colchão, parava de falar, voltava a subir e escorregava nos colchões mais altos e, quando o fazia, deparava-se defronte a elas e assim retomava a ação anterior de falar as palavras já mencionadas. Suas palavras pareciam querer dizer que ele queria brincar sozinho comigo, naquele instante. Mesmo assim, permaneceu assim nesta brincadeira por alguns minutos. (DIÁRIO DE CAMPO, 10/05/2018).

O vínculo com a brinquedista Helena se salienta na aparente escolha de Otávio por brincar apenas com ela, perceptível nesse recorte em alguns momentos, como no instante em que a criança olhou para as outras professoras e disse repetidamente as frases “vai para casa”, “vai para casa”. Em contrapartida, em outro momento, quando realizava a ação de subir novamente no amontoado de colchões, olhava rapidamente para Helena e lhe entregava o colchonete, parecendo renovar a indicação de continuidade desta brincadeira com ela e, no instante em que o fazia, não falava as frases mencionadas. Somente as dizia quando olhava para as outras professoras, manifestando expressão facial de presumível desagrado, como sobrancelhas ajuntadas, que remetem a descontentamento em nossa cultura, tom de voz mais alto ao falar tais frases; apesar de se encontrar em um instante de brincadeira, não sorria e seu rosto aparentava contrariedade.

Como parte da construção do vínculo, a criança parece desejar ou ter a necessidade de distanciar outras pessoas, ainda que estas procurem contribuir com

suas brincadeiras.

Com o transcorrer dos atendimentos, Otávio começa a fazer um movimento de aproximação de Helena, mesmo fora do ambiente da brinquedoteca.

Neste dia, quando eu ainda chegava de carro no estacionamento do Centro de Educação Física, Otávio também chegava com seu pai, uns metros à frente. Assim que ouviu o som do carro, o pequeno olhou para trás e tive a sensação que ele me reconheceu. Otávio soltou a mão do pai, caminhou na direção do carro e parou próximo da porta. Quando saí do carro, ele sorriu e veio até mim. Disse: “Olha o carro!”, olhando em minha direção. Eu respondi: “Sim, é o carro do Tio Nando, que é meu marido. Você gostou desse carro?” Ele me respondeu: “Gostei.” (DIÁRIO DE CAMPO, 28/03/2019).

Nesse episódio, Otávio, que andava junto a seu pai em direção à brinquedoteca, ao ouvir o som do carro olha para trás, avista o veículo, solta a mão do pai, se vira e caminha em direção a ele, ao que tudo indica, reconhecendo Helena dentro do carro. Otávio se aproximou da porta do carro e, quando ela saiu, ele sorriu e caminhou em sua direção. Em seguida, olhou fixamente para ela por alguns instantes e, logo após, em direção ao carro, algo que a criança parece apreciar consideravelmente. Observou as características do veículo, notou a presença de Nando, o marido da brinquedista e respondeu uma pergunta dela.

É possível notar como o vínculo que foi se estabelecendo entre Helena e a Otávio possibilitou a ele vivenciar a aproximação com pessoas que ainda não conhecia e, aparentemente, propiciou a potencialização de sua percepção e atenção a outros aspectos, como o carro e o marido da brinquedista, que estava dirigindo o veículo.

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

Neste dia, aconteceu a exibição do filme-animação *Toy Story*, e esta atividade foi realizada como uma espécie de “um pequeno cinema” para as crianças. Elas foram conduzidas a assisti-lo no mini-auditório, que possui as cadeiras construídas em elevação, remetendo a um cinema, situado ao lado da brinquedoteca. A sessão já havia começado quando cheguei. Otávio, ao me ver entrar na sala, apresentou manifestações de alegria, entusiasmo e presumível saudade. O pequeno se encontrava sentado nas últimas cadeiras deste espaço, junto a um colega brinquedista, e quando me viu entrar neste ambiente, abriu os bracinhos e falou em voz muito alta: “Titia Helena! Titia Helena!” e veio correndo em minha direção. Desceu as escadas, com velocidade considerável e literalmente se atirou em meus braços. Eu retribuí o abraço e o contentamento. Em

grande parte dos momentos vivenciados nesta atividade, ele esteve sentado em meu colo ou próximo a mim. (DIÁRIO DE CAMPO, 02/05/2019)

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

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

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

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

Otávio, após um período de recesso de atendimentos na brinquedoteca, apresenta suposta saudade de Helena ao vê-la. Aparentemente, no momento em que a avistou, se manifestou com intensidade em seus afetos, apresentando notável

alegria e empolgação ao ver a brinquedista chegar no ambiente onde estava, a chamando pelo nome, correndo esfuziante até ela, com os braços abertos e imediatamente se lançando sobre seus braços quando conseguiu se aproximar, se permitindo ser abraçado, retribuindo o abraço e em seguida sorrindo longamente para ela.

A criança, no decorrer do período da pesquisa, apresentou manifestações afetivas que se intensificaram ao longo do tempo, com expressões corporais notavelmente carregadas de afeto, como a mencionada no episódio acima no momento em que avista Helena na sala de exibição do filme-animação. No decurso da pesquisa, de forma progressiva Otávio demonstrou em variados instantes seus afetos em relação às vivências que teve, expressando o que sentia, tornando possível e nítido o entendimento, segundo o que compreendemos em nossa cultura, do que se passava em suas emoções. Essas manifestações afetivas remetiam, em alguns instantes, a contentamento e, em outros, a descontentamento, e ainda em alguns instantes a desprezo e/ou recusa, entre essas possibilidades transitando por variadas nuances afetivas.

O vínculo afetivo entre duas pessoas de modo geral se configura em um apanhado de manifestações de afeto, que se fazem notáveis por via de expressões corporais, verbais ou não verbais, como também orgânicas, que são evocadas e acentuadamente visíveis na presença, imagem, som, cheiro e/ou à lembrança do ser por quem se nutre afetos. A profundidade e/ou estruturação desse vínculo se faz presente nas ações de quem o vivencia de modo veraz, assim constituindo-se notável a aqueles que se permitem a essa vinculação.

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

Em vários momentos no período do atendimento, Otávio se sentou bem próximo a mim. Em alguns instantes, se comportou como se buscasse sentar no meu colo, sentando tão próximo que aos poucos parecia “escorregar” para melhor se adequar, e assim se aconchegar, até se sentar de fato. O pequeno pareceu mais à vontade para sentar-se em meu colo eu falava sobre o quanto me sentia feliz em tê-lo como companhia e que me interessava por seus comentários, desejos e preferências. (DIÁRIO DE CAMPO, 18/04/2019).

Nesse recorte, a brinquedista relata sobre a notável apreciação e escolha, por

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

Discorrendo sobre a afetividade entre professora e crianças na sala de aula, Tassoni (2000) atentou para a importância do contato físico. Ressalta que a proximidade; o toque afetivo com indicações de amorosidade; uma postura interessada e atenciosa, no que tange ao olhar, como também à inclinação do corpo visando aproximação ao sujeito enquanto fala ou realiza determinada atividade dirigida constituem ações que favorecem e potencializam os processos de aprendizagem.

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

Nesse contexto, o processo de distanciamento entre a brinquedista e Otávio foi pensado com certo cuidado.

Em cada um dos últimos encontros referentes ao atendimento na brinquedoteca, procurava conversar calmamente com a criança, explicando-lhe que tal evento aconteceria, contudo, que ele não se preocupasse, pois em seguimento àqueles momentos, ele vivenciaria outras situações tão felizes quanto aquelas, ou até mais agradáveis do que os já vividos ali naquele ambiente.

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

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegando ao final deste estudo, é possível retomar os principais resultados obtidos, que discutem a afetividade na relação entre a criança com autismo e as demais crianças e os adultos. Inicialmente, é importante destacar que foi necessário fazer alguns recortes, de tal forma que a pesquisa privilegiou algumas formas de relação estabelecidas para abordar a maneira como a criança era afetada pelos acontecimentos vivenciados na brinquedoteca.

Para as análises, foram destacados alguns autores e conceitos discutidos por eles para subsidiar a reflexão, especialmente Vigotski (1998, 2003, 2008, 2011, 2018), Pino (1998) e Elias (2012).

Vigotski postula o papel do outro, que propicia desenvolvimento em diferentes esferas da vida do sujeito (1998, 2003, 2008, 2011, 2018). Pino salienta a relevância e necessidade de compreensão dos processos afetivos, destacando o quanto o outro é significativo afetivamente na vida de uma pessoa (1998). Elias também pontua como elemento mais significativo na vida de uma pessoa o sentido que ela tem na vida de outra pessoa a qual ela admira ou que é significativa para ela (2012). Assim, esses autores auxiliam na compreensão de que os fenômenos afetivos de caráter humano se desenvolvem nas relações e a partir dos investimentos que os envolvidos fazem na relação.

Assim, nas análises realizadas de parte da prática educativa desenvolvida na brinquedoteca, foram enfocadas situações em que a criança com autismo era afetada pelos acontecimentos e pessoas, manifestando contentamento e/ou descontentamento.

Em relação às manifestações de descontentamento da criança com autismo diante do compartilhamento de brinquedos, assim como quando seus desejos não eram atendidos rapidamente, é possível apontar as mudanças de atitudes e comportamentos dessa criança diante da intervenção educativa. Essa intervenção orientava-se pelas discussões, avaliações e planejamentos realizados ao final de cada sessão lúdica na brinquedoteca; dessa maneira, procurava-se construir formas de ação de caráter intencional e sistemático em relação às crianças.

No que diz respeito às manifestações de contentamento, estas ocorreram em momentos em que pessoas e/ou eventos, aparentemente significativos à criança com autismo, se fizeram presentes em interações com ela, lhe propiciando

sensações presumivelmente intensas e agradáveis. Os aspectos que traziam aparente contentamento a Otávio eram as atividades lúdicas que envolviam música, o recebimento de elogios e a presença da brinquedista Helena.

Em meio às manifestações de descontentamento e contentamento de Otávio, um processo lento, planejado e sistemático de intervenção educativa foi realizado pela equipe da brinquedoteca de maneira a permitir a ele a ampliação de suas potencialidades nas brincadeiras, nas relações e manifestações afetivas. A mediação pedagógica tomou como referência a crença em suas possibilidades educativas e o investimento em zonas de desenvolvimento iminente que permitiram avanços no desenvolvimento da criança em diferentes esferas.

Nesse sentido, inicialmente, ressalta-se o investimento em relações baseadas no estabelecimento de confiança, acolhimento e apoio à criança. As intervenções educativas, sobretudo aquelas desenvolvidas pela brinquedista Helena, ocorreram enfaticamente com ressaltada calma, atenção perseverante, acolhimento da criança em suas particularidades e especificidades, busca de estabelecimento de vínculo afetivo. Nesse contexto, o acompanhamento e orientações feitas à criança, diante de diversas situações de descontentamento, ocorriam em tempo real, enfocando as formas mais apropriadas de agir, baseadas em nossa cultura. Situações de conflito, especialmente na relação com outras crianças, eram abordadas com o menino, priorizando o diálogo e a reflexão sobre o ocorrido.

Assim, as análises realizadas apontam a agregação de ensinamentos ao repertório da criança, a partir das orientações realizadas. Ao longo deste estudo, ocorreram mudanças significativas em algumas manifestações afetivas e comportamentos.

Primeiramente, pontuamos sobre a presumível segurança de Otávio para se relacionar com as outras pessoas, o que não acontecia no início da pesquisa, pois a criança demonstrava suposta insegurança e/ou temor, mantendo-se próxima dos pais e/ou mais aos cantos da brinquedoteca. Gradualmente foi permitindo a aproximação de brinquedistas, ouvindo suas orientações sobre como agir nas vivências e percebendo que as situações vivenciais poderiam ser resolvidas com diálogo. As intervenções envolveram paciência e ações pontuais e assertivas juntamente com a criança para atuar naquele contexto, mas aos poucos dando espaço para que ela conseguisse atuar sozinha, interagindo em várias situações com seus pares e com os adultos.

Uma segunda observação se dá no aspecto de que a criança demonstra mudança de ações no que tange à percepção de que não precisar gritar desesperadamente para pedir algo e/ou auxílio, ou ainda como reivindicação acerca de alguma situação. No início da pesquisa, diante do desejo de algum brinquedo ou brincadeira, imediato se manifestava com gritos para obter o que queria. Ao final da pesquisa, já conseguia pedir o que queria claramente, sem gritos e com aparente tranquilidade, demonstrando avanços significativos nesse aspecto. Contudo, como já salientado, em algumas situações ocorreram aparentes involuções, que, ao serem observadas, foram encaminhadas de forma a levar a criança a refletir sobre o acontecido.

Nesse contexto, as formas de comunicação da criança notavelmente se tornaram mais nítidas e assertivas ao longo do desenvolvimento da pesquisa. No início da pesquisa, quase não se comunicava verbalmente, apresentando certa dificuldade no manejo da palavra e no controle de suas ações. É possível observar nitidamente tais mudanças, em diferentes aspectos: a) a fala da criança, que se apresentou mais declarada e objetiva; b) os olhares dela, que se tornaram mais ajustados ao diálogo e às reações em tempo real, contextualizadas com o assunto presente e o seu interlocutor; c) o tom de voz, adequado à situação vivenciada em nossa cultura; d) a presença de ações e/ou reações afetivas que consideravelmente dialogavam com o contexto no qual estava inserida e e) o fato de se colocar como sujeito que possui vontades, necessidades, desejos, ao mesmo tempo em que demonstra certo nível de compreensão do que acontece ao seu redor. Enfim, a constituição de um sujeito que consegue se afirmar diante dos eventos vivenciados.

Otávio, ao final do período da pesquisa, já se envolvia, com mais facilidade, em interações com adultos e às vezes com outras crianças, especialmente crianças com autismo; verbalizava de modo compreensível o que desejava; se mostrava solícito a ajudar quando solicitado; interagia em uma conversa e dentro do que lhe foi proposto, assim como de modo adequado à nossa cultura, em determinadas situações e/ou ambientes, entre outras notáveis apropriações. Também conseguia compartilhar sua atenção com adultos e crianças quando o contexto e/ou objeto em foco era de seu interesse; esperar por sua vez em determinadas situações de espera, ouvir atentamente o que lhe foi ensinado e/ou sugerido, pedir algo sem gritar. Assim, de modo geral, foi possível observar um domínio maior do próprio comportamento e das manifestações afetivas.

No que tange à relação com o outro, é importante destacar o vínculo afetivo estabelecido entre Otávio e Helena, constatado a partir das manifestações afetivas da criança em diferentes momentos da pesquisa.

Todas essas conquistas no plano das interações com outras crianças e adultos também repercutiam em suas brincadeiras. Em algumas vezes, ao brincar, mencionava eventos vivenciados e os relatava enquanto brincava e, em outras, parecia brincar aleatoriamente. Nas atividades dirigidas, participava quando algo era de seu interesse e, quando o fazia, realizava a atividade bem próximo do que era proposto. Em alguns momentos, fazia exatamente o que fora solicitado ao grupo no momento; em outros brincava livremente, contudo, se mantinha inserido naquele contexto. Os brinquedos preferidos de Otávio, que inicialmente se restringiam mais aos aviões e os carrinhos, aos poucos foram se ampliando e abarcando instrumentos musicais, patinetes, uma cadeira de rodas presente na brinquedoteca e as bicicletas.

O papel do ambiente lúdico da brinquedoteca se configurou de grande importância, contribuindo significativamente para os avanços de Otávio. Nesse local, ocorreu o incentivo à imaginação, à criatividade, ao vivenciar dos afetos, à liberdade de movimentos, à ludicidade e à resolução de questões de conflitos, sobretudo nas relações com outras crianças. Um investimento na construção de um ambiente de respeito à criança, às suas especificidades e interesses se fazia presente na prática educativa desenvolvida. Esses aspectos constituíram, assim, alguns elementos viabilizadores da brincadeira, uma potente prática lúdica que colabora com o desenvolvimento infantil, potencializando os recursos próprios da criança em várias esferas de seu desenvolvimento.

Enfim, o estudo aponta que a criança com autismo notadamente vivencia a afetividade, manifestando-se afetivamente de forma marcada, especialmente na relação com outras pessoas. No que se refere à orientação dessas manifestações afetivas, observamos que, progressivamente, elas se alinham com a maneira de expressão de emoções e sentimentos considerados mais apropriados no contexto cultural em que está inserida. Porém, essas conquistas ocorrem desde que a criança com autismo seja orientada em vivências em que ela demonstre não ter conhecimento e/ou recursos para expressar seus afetos de acordo com os padrões de nossa cultura e, com intervenções pedagógicas planejadas e sistemáticas (ROCHA, 2005) que a norteiem, frente a situações em que necessite atuar dentro de

um contexto e, mesmo afetada significativamente, após as devidas intervenções, consiga atuar no que lhe é proposto.

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

Assim, esta pesquisa reafirma os postulados de Vigotski a respeito da constituição social das funções psíquicas superiores e, entre elas, da dimensão afetiva. Nesse sentido, reafirma também o papel da cultura de forma a nortear os rumos desse desenvolvimento. E reitera, ainda, seus postulados em relação ao fato de que a lei básica do desenvolvimento humano – que se refere à internalização da cultura, à conversão de fenômenos intersubjetivos em intrassubjetivos – estende-se também à criança com autismo.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. R. S. A afetividade no desenvolvimento da criança. Contribuições de Henri Wallon. In: **Inter-ação**: Revista Fac. ed. UFG, n. 33, v. 2, 2008.

\_\_\_\_\_. O que é afetividade? Reflexões para um conceito. 24, REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Caxambu, MG. **Anais...** 2001.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivro, 2008.

ARAUJO F. Z. **Aspectos relacionais da criança com autismo em situação de brincadeira**. 2019. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física), Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

BREITENBACH, F. V.; HONNEF, C.; COSTAS, F. A. T. Educação inclusiva: as implicações das traduções e das interpretações da Declaração de Salamanca no Brasil. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 24, n. 91, p. 359-379, 2016.

BRÉSCIA, V. L. P. **Educação musical**: bases psicológicas e ação preventiva. São Paulo: Átomo, 2003.

CARDOSO, G. R. M. A educação de sujeitos considerados portadores de deficiência: contribuições vigostkianas. In: **Ponto de vista**: revista de educação e processos inclusivos. v. 1, n. 1, julho-dezembro, 1999.

CHIAPETTI, R. J. N. Pesquisa de campo qualitativa: uma vivência em geografia humanista. **Revista GEOTextos**, v. 6, n. 2, p. 139-162. 2010.

CHICON, J. F. **Brinquedoteca: aprender brincando**: Projeto de extensão. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2019.

CHICON, J. F.; OLIVEIRA, I. M.; ROCHA, J. P. A brinquedoteca e o atendimento às especificidades da criança com autismo. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 27, n. 4, p. 64-72, 2019.

CHIOTE, F. A. B. **A mediação pedagógica na inclusão da criança com autismo na educação infantil**. 2011. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

ELIAS, N. **A solidão dos moribundos, seguido de envelhecer e morrer**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2012.

FERNANDES, F. M. B.; MOREIRA, M. R. Considerações metodológicas sobre as possibilidades de aplicação da técnica de observação participante na Saúde Coletiva. **Physis**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 2, p. 511-529, jun. 2013.

FERNANDES, N. Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. **Rev. Bras. Educ.** Rio de Janeiro, v. 21, n. 66, p. 759-779, set. 2016.

FIGLIORIO-CORREIA, O.; LAMPREIA, C. A conexão afetiva nas intervenções desenvolvimentistas para crianças autistas. **Revista Psicologia: ciência e profissão**, v. 32, n. 4, p. 926-941, 2012.

FONSECA-JANES, C. R. X. e LIMA, E. A. O processo de formação de conceitos na perspectiva vigotskiana. **Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v. 22, n. 39, p. 229-237, jan./jun, 2013.

FREITAS, A.B.M. A mediação lúdica no espectro autista: uma possibilidade comunicativa e de intervenção psicopedagógica. **Revista Educação Especial**, v. 22, n. 33, p. 41-58, jan./abr. Santa Maria, 2009.

FUZIY, M. H.; MARIOTTO, R. M. M. Consideração sobre a educação inclusiva e o tratamento do outro. **Psicologia e Argumento**, Curitiba, v. 28, n. 62, p. 189-198, 2010.

GOES, M. C. R. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 20, n. 50, p. 9-25, Apr. 2000.

LIIDTKE, M. E. M. **Planejamento escolar e o ensino de música na educação básica**. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2016.

LURIA, A. R., YUDOVICH, F. I. O papel da linguagem na formação de processos mentais: colocação do problema. In: LURIA, A. R., YUDOVICH, F. I. **Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1987. p. 7-23.

MAROCCO, V. **Sujeitos com autismo em relações: educação e modos de interação**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

MARTINS A.D.F.; GÓES M.C.R. Um estudo sobre o brincar de crianças autistas na perspectiva histórico-cultural. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. v. 17, n. 1, p. 25-34 Janeiro/Junho de 2013.

OLIVEIRA, I. M. Dimensão afetivo emocional e relações de ensino. **Revista FAGED**, Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, v.9, p.189-202, 2005.

\_\_\_\_\_. **Identidade e interação na sala de aula: pre/conceito e auto/conceito**. 1993. 154f. Dissertação (Mestrado), Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, Campinas, 1993.

OLIVEIRA, I. M. **O sujeito que se emociona: signos e sentidos nas práticas culturais**. 2001. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

OLIVEIRA, I. M.; GEBARA, A. Interação, afeto e construção de sentidos entre crianças na brinquedoteca. **Educ. Pesqui.**, São Paulo , v. 36, n. 1, p. 373-387, Abr. 2010.

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

OLIVEIRA, I. M.; 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.

PALANGANA, I. C. A função da linguagem na formação da consciência: reflexões. **Cadernos CEDES**, Campinas, CEDES, n. 35, p. 15-29, 1995.

PINO, A. A interação social: perspectiva sócio-histórica. **Idéias**, São Paulo, n.º. 20, p. 49-58, 1993.

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

PLETSCH, M. D.; BRAUN, P. A inclusão de pessoas com deficiência mental: um processo em construção. **Revista Democratizar**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 1-12, maio/ago. 2008.

PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

PRESTES, Z., TUNES, E. **Sete aulas de L. S. Vigotski**. Sobre os fundamentos da pedagogia. Rio de Janeiro: E-Pappers, 2018.

REIS, H. I. S.; PEREIRA, A. P. S.; ALMEIDA, L. S. Da avaliação à intervenção na perturbação do espectro do autismo. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, p. 269-280, ago. 2016.

ROCHA, M. S. P. M. L. **Não brinco mais**: a (des)construção do brincar no cotidiano educacional. 2. ed. Ijuí-RS: Unijuí, 2005.

RODRIGUES, M. R. A.; ARAÚJO, M. N. F. O que influencia a aquisição da fala nas crianças. **SOLETRAS**, [S.l.], n. 15, fev. 2013.

SALLES, R.J. **Longevidade e temporalidade**: Um estudo psicodinâmico com idosos longevos. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica, 256p. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

SANINI, C; SIFUENTES, M; BOSA, C. A. Competência social e autismo: o papel do contexto da brincadeira com pares. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília , v. 29, n. 1, p. 99-105, Mar. 2013 .

SANINI, Cláudia; BOSA, Cleonice Alves. Autismo e inclusão na educação infantil: Crenças e autoeficácia da educadora. **Estud. psicol.** (Natal), Natal, v. 20, n. 3, p. 173-183, Sept. 2015..

SANTOS, E. C.; OLIVEIRA, I. M. O. Meios auxiliares e caminhos alternativos: o aluno com autismo e a prática pedagógica. **Revista Horizontes**, v. 36, n. 3, p. 121-

133, set./dez. 2018.

SANTOS, P. R. M.; ARAUJO, L. F. S.; BELLATO, R. O campo de observação em pesquisa sobre a experiência familiar de cuidado. **Esc. Anna Nery**. Rio de Janeiro, v. 20, n. 3, e20160055, 2016.

SANTOS, V. BATISTA, M. Autismo, educação e afetividade: um diálogo a partir das contribuições de Vygotsky, Wallon e Bowlby. **Anais**, 3, CODENU. v. 1, 2016,

SCHWARTZMAN, J. S. Neurobiologia dos transtornos do espectro do autismo. In: SCHWARTZMAN, J. S.; ARAÚJO, C. A. (Orgs.). **Transtornos do espectro do autismo**. São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2011. p. 65-111.

SOUZA, V. L. T.; ANDRADA, P. C. Contribuições de Vigotski para a compreensão do psiquismo. **Estud. psicol.** (Campinas), Campinas, v. 30, n. 3, Sept. 2013. p.355-365.

TALAMONI, A.C.B. O programa da descrição densa. In: TALAMONI, A.C.B. **Os nervos e os ossos do ofício**: uma análise etnológica da aula de Anatomia [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2014. p. 53-66.

TASSONI, E. C. M. **A dinâmica interativa na sala de aula**: as manifestações afetivas no processo de escolarização. 2008. 242p. Tese (Doutorado), Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2008.

\_\_\_\_\_. **Afetividade e produção escrita**: a mediação do professor em sala de aula. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

TOASSA, G.; SOUZA, M. P. R. As vivências: questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas no legado de Vigotski. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, 2010. p. 757-779.

TSUJI, E. M.; MOYSES, M. A. A.; BATISTA, C. G. Diferentes olhares em relação a uma criança com múltiplos diagnósticos: estabilidade ou possibilidade de mudança? **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 24, n. 4, p. 720-729, 2011 .

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília, DF: Liber Livro, 2007.

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. (Trad. Zóia Prestes).

VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução José Cipolla Neto e colaboradores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI. **Obras escogidas V**: fundamentos da defectologia. Madrid: Visor, 1997.

VYGOTSKY, L. S. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003 (Originalmente publicado em 1934).

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 4. ed. Porto Alegre: Bookman; 2010.

**APÊNDICE A**

## Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

---

**TERMO DE CONSENTIMENTO PARA DIVULGAÇÃO DE DADOS**

Eu, \_\_\_\_\_,  
portador (a) do RG \_\_\_\_\_ e do CPF \_\_\_\_\_,  
autorizo a utilização de dados decorrentes de entrevistas, análise documental e diário de campo na publicação e divulgação em artigos, livros, congressos e similares de caráter científico da pesquisa **Afetividade na relação com a criança com autismo**, desenvolvida nos anos de 2018 e 2019, cujo objetivo é **analisar a configuração da afetividade na relação da criança com autismo e as outras crianças e os adultos, na brinquedoteca.**

Telefone: \_\_\_\_\_ E-mail: \_\_\_\_\_

Endereço:

---

---

---

Assinatura

---

Emilene Gomes Monteiro.  
(Pesquisadora)

Vitória, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.