

# **Caminhos da ação educativa na brincadeira da criança com autismo**

**inclusão, intervenção pedagógica e formação**

**José Francisco Chicon  
Ivone Martins de Oliveira**

**Organizadores**

Série Desenvolvimento  
Humano e Práticas Inclusivas

**encontro**grafia

# **Caminhos da ação educativa na brincadeira da criança com autismo**

**inclusão, intervenção pedagógica e formação**

**José Francisco Chicon  
Ivone Martins de Oliveira**

**Organizadores**

Série Desenvolvimento  
Humano e Práticas Inclusivas

**encontrografia**

Copyright © 2021 Encontrografia Editora. Todos os direitos reservados.

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

**Editor científico**

Décio Nascimento Guimarães

**Editora adjunta**

Gisele Pessin

**Coordenadoria técnica**

Gisele Pessin

Fernanda Castro Manhães

**Design**

Carolina Caldas

Foto de capa: Carolina Caldas

**Gestão administrativa**

Ana Laura dos Santos Silva

**Bibliotecária**

Juliana Farias Motta – CRB7/5880

**Revisão**

Eliana da Silva Barbosa

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

---

C183 Caminhos da ação educativa na brincadeira da criança com autismo: inclusão, intervenção pedagógica e formação / Organizadores José Francisco Chicon, Ivone Martins de Oliveira. – Campos dos Goytacazes (RJ): Encontrografia, 2021.

192 p.

ISBN: 978-65-88977-43-9

1. Autismo em crianças. 2. Crianças autistas – Educação. 3. Educação inclusiva. 4. Integração social. 5. I. Oliveira, Ivone Martins de. II. Título: inclusão, intervenção pedagógica e formação. III. Série Desenvolvimento Humano e Práticas Inclusivas

CDD 371.94

---

# Comitê científico/editorial

Prof. Dr. Antonio Hernández Fernández – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)  
Prof. Dr. Carlos Henrique Medeiros de Souza – UENF (BRASIL)  
Prof. Dr. Casimiro M. Marques Balsa – UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA (PORTUGAL)  
Prof. Dr. Cássius Guimarães Chai – MPMA (BRASIL)  
Prof. Dr. Daniel González – UNIVERSIDAD DE GRANADA – (ESPANHA)  
Prof. Dr. Douglas Christian Ferrari de Melo – UFES (BRASIL)  
Prof. Dr. Eduardo Shimoda – UCAM (BRASIL)  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Emilene Coco dos Santos – IFES (BRASIL)  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Fabiana Alvarenga Rangel – UFES (BRASIL)  
Prof. Dr. Fabrício Moraes de Almeida – UNIR (BRASIL)  
Prof. Dr. Francisco Antonio Pereira Fialho – UFSC (BRASIL)  
Prof. Dr. Francisco Elias Simão Merçon – FAFIA (BRASIL)  
Prof. Dr. Iêdo de Oliveira Paes – UFRPE (BRASIL)  
Prof. Dr. Javier Vergara Núñez – UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA (CHILE)  
Prof. Dr. José Antonio Torres González – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)  
Prof. Dr. José Pereira da Silva – UERJ (BRASIL)  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Magda Bahia Schlee – UERJ (BRASIL)  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Margareth Vetus Zaganelli – UFES (BRASIL)  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Martha Vergara Fregoso – UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA (MÉXICO)  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Patricia Teles Alvaro – IFRJ (BRASIL)  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães – UFRN (BRASIL)  
Prof. Dr. Rogério Drago – UFES (BRASIL)  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Shirlena Campos de Souza Amaral – UENF (BRASIL)  
Prof. Dr. Wilson Madeira Filho – UFF (BRASIL)

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



# Sumário

**Apresentação ..... 9**

José Francisco Chicon  
Ivone Martins de Oliveira

**1. Intervenção pedagógica e brincadeira entre a criança com autismo e seus pares: uma experiência de formação inicial de professores.... 19**

Ivone Martins de Oliveira  
Giovanna Cristina Rodrigues Neves  
Jair Ronchi Filho

**2. Ações pedagógicas inclusivas para propiciar a participação do aluno com autismo nas aulas de Educação Física..... 47**

Gabriel Vighini Garozzi  
José Francisco Chicon  
Maria das Graças Carvalho Silva de Sá

**3. Educação Física e inclusão: a mediação pedagógica do professor na brinquedoteca..... 65**

José Francisco Chicon  
Adriana Estevão  
Leilane Lauer Huber  
Thais Rodrigues Mardegan Albiás  
Maria das Graças Carvalho Silva de Sá

<b>4. A mediação pedagógica e a criança com autismo: o encontro com o outro na brincadeira .....</b>	<b>84</b>
Flaviane Lopes Siqueira Salles José Francisco Chicon Ivone Martins de Oliveira Maria das Graças Carvalho Silva de Sá	
<b>5. A brincadeira, a criança com autismo e o domínio do próprio comportamento.....</b>	<b>101</b>
Ivone Martins de Oliveira Brenda Patrocínio Maia Gabriela de Vilhena Muraca José Francisco Chicon	
<b>6. O movimento e a emergência do jogo de papéis sociais na criança com autismo .....</b>	<b>122</b>
José Francisco Chicon Ivone Martins de Oliveira Mônica Frigini Siqueira	
<b>7. A brincadeira da criança com autismo na brinquedoteca.....</b>	<b>140</b>
José Francisco Chicon Rayanne Rodrigues de Freitas Ivone Martins de Oliveira Maria das Graças Carvalho Silva de Sá Gabriela de Vilhena Muraca	
<b>8. A criança com autismo e o jogo protagonizado.....</b>	<b>163</b>
José Francisco Chicon Thierry Pinheiro Nobre Ivone Martins de Oliveira Gabriela de Vilhena Muraca	
<b>Índice remissivo.....</b>	<b>185</b>
<b>Sobre os autores.....</b>	<b>186</b>

# Apresentação

José Francisco Chicon  
Ivone Martins de Oliveira

A educação inclusiva é uma proposta de aplicação prática em um movimento mundial, denominado de inclusão social. Implica a construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades de estudos para todos. Entende-se por inclusão a garantia do acesso contínuo e imediato da pessoa público-alvo da Educação Especial<sup>1</sup> ao espaço comum da vida em sociedade, independentemente do tipo e grau da deficiência. Sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida (MENDES, 2002, 2010; JESUS, 2006; CHICON, 2005, 2013).

O debate em torno da educação inclusiva se baseia no direito de todas as pessoas — crianças, jovens e adultos — de receber uma educação de qualidade que considere suas características e habilidades e satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem. A inclusão, no âmbito da educação, pressupõe a eliminação das barreiras físicas, atitudinais e procedimentais que impedem o acesso ao direito à educação a muitos indivíduos (JESUS, 2002; BAUMEL, 1998; AINSCOW, 1997).

---

1. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a Educação Especial e o atendimento educacional especializado, em seu art. 1º, §1º. Considera-se público-alvo da Educação Especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011).

A intervenção educativa em crianças com autismo tem se colocado como um grande desafio para profissionais da área educacional, devido a dificuldades que se delineiam nos processos interativos, na comunicação com a criança, na compreensão de seus percursos de desenvolvimento e na organização de estratégias e recursos pedagógicos (SIEGEL, 2008; ORRÚ, 2016; SALLES; CHICON, 2020).

O papel da ação educativa intencional e planejada no desenvolvimento infantil já foi apontado por Vigotski (1997, 2007, 2008), que identifica na brincadeira um potencial inestimável para a emergência de processos psicológicos de base eminentemente cultural. Especificamente em relação às crianças com deficiência, o autor ressalta que a intervenção pedagógica deve deslocar o foco da deficiência, das limitações da criança para as suas potencialidades, orientando-se para o investimento em ações que promovam a inserção dessa criança em práticas sociais significativas no meio em que está inserida, entre elas, destacamos o brincar.

Vários autores (GÓES, 2002; PINTO; GÓES, 2006; CASTRO; PANHOCA; ZANOLLI, 2011; CHIOTE, 2015; ARAÚJO; CHICON, 2020; CHICON; OLIVEIRA, 2021) defendem que o fato de as crianças com autismo normalmente não brincarem pode estar fortemente vinculado à falta de experiências com brinquedos e brincadeiras, e não apenas devido a fatores orgânicos. Há o entendimento da brincadeira como alto grau de plasticidade que se reorganiza em função das transformações do meio social e das transformações histórico-culturais (ROCHA, 2000). Na compreensão de Vigotski (1997, 2011), as características apresentadas pelos sujeitos com deficiência não são causadas apenas pelos déficits neurológicos, mas também por uma insuficiência no desenvolvimento cultural.

Logo, para esse autor, o componente social é visto como determinante no processo de desenvolvimento de indivíduos com alguma deficiência, podendo favorecer ou empobrecer esse funcionamento, de acordo com as experiências que lhes são proporcionadas, o que põe em evidência que não é o *déficit* orgânico o único responsável pelo destino da criança (GÓES, 2002; BAGAROLLO; PANHOCA, 2010).

Com base nesses pressupostos e no entendimento de Freitas (2008), as crianças com autismo, assim como todas as outras, podem desenvolver capacidade para a atividade lúdica, desde que imersas no meio cultural, na vida social, nas experiências com outras crianças, brinquedos e brincadeiras.

Nesse âmbito, as brincadeiras são vistas como espaços em que a criança refina o manejo do plano interpessoal na interação com os demais e elabora significações relativas à cultura, construindo encenações de personagens e de situações que refletem as ações e relações humanas vivenciadas em seu grupo social (BONTEMPO, 1996; GÓES, 2000).

A brincadeira se constitui como atividade fundamental no desenvolvimento infantil por possibilitar que, enquanto brinca, a criança, sozinha ou em interação com outras crianças/pessoas, resolva problemas e elabore hipóteses ao pensar sobre si e sua atuação no meio. Dessa forma, favorece a elevação dos modos de pensamento, o desenvolvimento do autocontrole e se comporta além do que é habitual para sua idade, criando, assim, uma zona de desenvolvimento iminente (VIGOTSKI, 2007, 2008), como esclarece e nos faz pensar Bosa (2002, p. 37):

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

Nessa conjuntura, cabe indagar: como ocorre o brincar da criança com autismo em contexto inclusivo e suas implicações para o aprendizado e desenvolvimento infantil? Qual o sentido/significado do brincar da criança com autismo? Como a ação mediadora do professor (na escola) e do brinquedista (na brinquedoteca) (re)significa o brincar da criança com autismo em sua interação com o meio social? Como ocorre a formação de vínculos entre os adultos e as crianças com autismo, bem como a interação entre essas crianças e as demais no espaço escolar e não escolar? Como as crianças com autismo manifestam o seu *se-movimentar* nas práticas corporais lúdicas na brinquedoteca? Como propiciar um ambiente lúdico que acolha e trabalhe com os diferentes recursos de comunicação não verbal, frequentemente observados na relação com essas crianças?

Em frente ao exposto, a presente coletânea evidencia resultados de uma pesquisa mais ampla denominada: *O brincar da criança com autismo na brinquedoteca: inclusão, mediação pedagógica e linguagem*. Este estudo teve como

objetivo geral compreender o brincar da criança com diagnóstico de autismo em contexto inclusivo e suas implicações para o aprendizado e desenvolvimento infantil, tendo como referência os estudos da matriz histórico-cultural. Além disso, apresenta pistas e indícios que contribuem para esclarecer algumas questões anteriormente suscitadas.

O primeiro texto, intitulado *Intervenção pedagógica e brincadeira entre a criança com autismo e seus pares: uma experiência de formação inicial de professores*, elaborado por Ivone Martins de Oliveira, Giovanna Cristina Rodrigues Neves e Jair Ronchi Filho, discute a articulação entre diferentes disciplinas do currículo na formação inicial de uma estudante de 21 anos, do sexto período, do curso de Pedagogia de uma instituição de ensino superior (IES), para atuar em escolas de educação infantil em uma perspectiva inclusiva, mais precisamente em um centro municipal de educação infantil (CMEI), com crianças de quatro anos, entre elas, uma com diagnóstico de autismo.

O texto enfoca aspectos da elaboração e desenvolvimento de um projeto de intervenção pedagógica, orientado para a inserção de uma menina com autismo nas brincadeiras coletivas de seus pares. A realização desse projeto permitiu à estudante vivenciar diferentes demandas que perpassam a docência, problematizar e refletir sobre os desafios encontrados, bem como buscar alternativas de ação para algumas dessas demandas.

O desenvolvimento do projeto de intervenção colocou a acadêmica em contato com outra face da docência: a relação com as crianças, observando-as, escutando-as, identificando suas necessidades, compreendendo seus diferentes modos de ser e de se expressar e, nesse contexto, intervir, orientada por certa intencionalidade. A brincadeira foi o universo de intervenção, e o movimento de inserção da criança com autismo nas brincadeiras, por seus pares, foi o objetivo maior a ser atingido. Nesse percurso, ocorreram aprendizados, hesitações e conquistas.

Esse percurso foi gestado e desenvolvido em um processo de colaboração da universidade com a escola, a partir da articulação entre diferentes disciplinas, ensino, iniciação à docência e pesquisa. A busca por um movimento interdisciplinar orientou o trabalho realizado e a produção e socialização do saber.

O segundo texto, *Ações pedagógicas inclusivas para propiciar a participação do aluno com autismo nas aulas de Educação Física*, escrito por Gabriel Vighini Garozzi, José Francisco Chicon e Maria das Graças Carvalho Silva de Sá, objetiva identificar as ações pedagógicas realizadas pela professora de Edu-

cação Física para propiciar a participação do aluno com autismo nas aulas. No contexto pesquisado, constituíram-se como participantes do estudo uma professora de Educação Física, um estagiário (graduando em Educação Física) e 25 alunos do 2º ano das séries iniciais do Ensino Fundamental, entre eles um com diagnóstico de autismo (sujeito foco), com idades entre sete e oito anos, pertencentes a uma escola pública municipal.

No texto, foram identificados dois momentos organizados pela professora em suas aulas que merecem nossa atenção, no tocante à análise das ações pedagógicas desenvolvidas para a participação do aluno com autismo no contexto de aula com sua turma: a) momento da roda de conversa inicial da aula; e b) momento da vivência com o conteúdo ginástica.

Os autores salientam ser importante que o professor desenvolva uma prática pedagógica fundada no atendimento às peculiaridades do aluno com autismo e no reconhecimento dos seus diferentes percursos de aprendizagem, uma vez que pequenos detalhes podem fazer a diferença na ação mediadora do educador com as crianças em turmas inclusivas.

O terceiro texto, *Educação Física e inclusão: a mediação pedagógica do professor na brinquedoteca*, elaborado por José Francisco Chicon, Adriana Estevão, Leilane Lauer Huber, Thais Rodrigues Mardegan Albiás e Maria das Graças Carvalho Silva de Sá, propõe-se a analisar a ação mediadora dos professores/brinquedistas<sup>2</sup> no processo de interação de alunos com e sem deficiência/autismo em situação de brincadeira em uma brinquedoteca universitária.

Nesse contexto, é importante salientar, na dimensão das práticas inclusivas, o trato pedagógico desenvolvido no caso da criança com autismo e paralisia cerebral, em que a perspectiva do trabalho se iniciou a partir da pergunta: o que fazer na Educação Física com uma criança que não realiza movimentos voluntários? Daí, entender que era possível trabalhar com o movimento interior, com seus sentidos.

O quarto texto, *A mediação pedagógica e a criança com autismo: o encontro com o outro na brincadeira*, de autoria de Flaviane Lopes Siqueira Salles, José Francisco Chicon, Ivone Martins de Oliveira e Maria das Graças Carvalho Sil-

---

2. Por estarem exercendo a função docente ao atuar avaliando, planejando e executando as intervenções com os alunos no espaço da brinquedoteca, neste estudo, os estagiários foram designados de professores, e, por estimular a brincadeira infantil, foram denominados brinquedistas.

va de Sá, apresenta aspectos da ação mediadora do professor na interação entre a criança com autismo e seus colegas na brincadeira. Toma como referência os estudos da abordagem histórico-cultural, sobretudo os trabalhos realizados por Vygotski (1997) sobre o desenvolvimento cultural de pessoas com deficiência e o papel da brincadeira no desenvolvimento infantil (2008).

O texto ressalta que é nos momentos de planejamento e avaliação coletivos que a ação mediadora do professor ganha eficácia, ao compartilhar com o outro as experiências de lidar com as situações concretas de ensino de uma criança com autismo em contexto inclusivo, compreendendo que cada aula é uma realidade diferente, com problemas e soluções peculiares, cabendo ao docente a flexibilização de seu planejamento para favorecer a interação da criança com e sem autismo no mesmo espaço-tempo de trabalho, em um percurso complexo que precisa ser bem equacionado pelo professor.

O quinto texto, *A brincadeira, a criança com autismo e o domínio do próprio comportamento*, de autoria de Ivone Martins de Oliveira, Brenda Patrocínio Maia, Gabriela de Vilhena Muraca e José Francisco Chicon, objetiva analisar o processo de autodomínio do comportamento e manifestações afetivas de uma criança com autismo em situação de brincadeira em uma brinquedoteca universitária. Nessa reflexão, dois eixos nortearam a discussão dos dados encontrados: as preferências, interesses e formas de envolvimento da criança com autismo com as atividades livres e dirigidas realizadas na brinquedoteca; e as estratégias utilizadas pelos brinquedistas de forma a possibilitar a essa criança a progressiva compreensão da organização dos tempos, dos espaços e das principais regras de utilização de brinquedos e de realização de brincadeiras na brinquedoteca.

Assim, foram identificadas diferentes estratégias utilizadas pelos brinquedistas na intervenção educativa, mas a que ocorreu com mais intensidade foi a conversa com a criança sobre suas atitudes durante as brincadeiras, de maneira a auxiliá-la a entender as consequências de suas ações sobre os outros e os brinquedos e a necessidade da existência de regras e de respeito aos colegas e aos adultos.

O sexto texto, *O movimento e a emergência do jogo de papéis sociais na criança com autismo*, elaborado por José Francisco Chicon, Ivone Martins de Oliveira e Mônica Frigini Siqueira, visa compreender aspectos do percurso de desenvolvimento do jogo de papéis sociais em crianças com autismo, tendo por eixo principal o movimento. Partindo do pressuposto de que, apesar dos modos singulares com que, frequentemente, crianças com autismo se envolvem na brincadeira, Martins e Góes (2013) indicam possibilidades de inserção dessas crianças no jogo de papéis sociais, a partir de uma intensa colaboração do adulto,

incentivando-as a brincar, levantando possibilidades de ações em frente aos objetos e, mais que isso, significando suas ações e expressões corporais, o que contribui para que a própria criança atribua sentidos a elas.

O estudo realizado indicou que, no esforço de enfrentamento desses desafios, colocam-se as condições para que o jogo protagonizado da criança com autismo se desenvolva partindo de interesses e movimentos restritos e de ausência de linguagem verbal. Em seguida, percorreu um caminho de ampliação e diferenciação do movimento com ocorrência de vocalizações associadas a funções psíquicas mais elaboradas, como a imaginação, tendo, como ponto de chegada, um processo articulado de delineamento de gestos, linguagem verbal e jogo de papéis.

O sétimo texto, *A brincadeira da criança com autismo na brinquedoteca*, de autoria de José Francisco Chicon, Rayanne Rodrigues de Freitas, Ivone Martins de Oliveira, Maria das Graças Carvalho Silva de Sá e Gabriela de Vilhena Muraca, propõe-se a analisar as diferentes manifestações lúdicas da criança com autismo ao brincar na brinquedoteca e em outros espaços de intervenção, com ênfase nos brinquedos e brincadeiras de seu interesse e nos modos de brincar.

Desse texto, depreende-se que a trajetória do brincar das crianças com autismo investigadas permite inferir sobre a necessidade de se reconhecer que os diferentes modos de organização psicológica dessas crianças têm implicações na escolha dos brinquedos e brincadeiras de seus interesses e no modo de brincar comum a cada uma.

O oitavo e último texto, *A criança com autismo e o jogo protagonizado*, de autoria de José Francisco Chicon, Thierry Pinheiro Nobre, Ivone Martins de Oliveira e Gabriela de Vilhena Muraca, objetiva analisar a participação do professor/brinquedista na origem e continuidade do jogo protagonizado ou do jogo de papéis sociais da criança com autismo na brinquedoteca.

Nesse contexto, a prática educativa orientada para o brincar da criança com autismo implica organizar intervenções pedagógicas em que ela possa criar e recriar as brincadeiras, estabelecer novas interações, combinar movimentos e objetos, descobrir novas formas de ação, enriquecendo, dessa maneira, a experiência corporal e o imaginário. A brincadeira torna-se, então, uma possibilidade de desenvolvimento da criança com autismo a partir do investimento dos adultos em seu envolvimento nessa prática social específica da infância.

## Referências

- AINSCOW, Mel. Educação para todos: torná-la uma realidade. *In*: AINSCOW, Mel; PORTER, Gordon; WANG, Margaret. **Caminhos para as escolas inclusivas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997. p. 12-31 (Desenvolvimento Curricular na Educação Básica; 6).
- ARAÚJO, Fabiana Zanol; CHICON, José Francisco. **Educação física e inclusão**: aspectos relacionais da criança com autismo na brincadeira. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia, 2020. (Série Desenvolvimento Humano e Práticas Inclusivas).
- BAGAROLLO, Maria Fernanda; PANHOCA, Ivone. A constituição da subjetividade de adolescentes autistas: um olhar para as histórias de vida. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 16, n. 2, p. 231-50, 2010.
- BAUMEL, Roseli Cecília Rocha de Carvalho. Escola inclusiva: questionamentos e direções. *In*: BAUMEL, Roseli Cecília Rocha de Carvalho; SEMEGHINI, Idméa (org.). **Integrar/incluir**: desafio para a escola atual. São Paulo: Feusp, 1998. p. 33-44.
- BONTEMPO, Eda. A brincadeira de faz-de-conta: lugar do simbolismo, da representação, do imaginário. *In*: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 57-72.
- BOSA, Cleonice. Autismo, atuais interpretações para antigas observações. *In*: BAPTISTA, Claudio Roberto; BOSA, Cleonice (org.) **Autismo e educação**: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 21-40.
- BRASIL. **Decreto-lei nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em: 3 out. 2019.
- CASTRO, Glenda Saccomano; PANHOCA, Ivone; ZANOLLI, Maria de Lurdes. Interação comunicativa em contexto lúdico de duas crianças com síndrome de Down, comportamentos autísticos e privação de estímulos. **Psicologia: reflexão e crítica**, Porto Alegre, v. 24, n. 4, p. 730-738, 2011.
- CHICON, José Francisco. **Inclusão na educação física escolar**: construindo caminhos. 2005. 484 f. Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2005.
- CHICON, José Francisco. **Jogo, mediação pedagógica e inclusão**: um mergulho no brincar. 2. ed. Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2013.
- CHICON, José Francisco; OLIVEIRA, Ivone Martins de (org.). **O brincar da criança com autismo**: possibilidades para o desenvolvimento infantil. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia, 2021. (Série Desenvolvimento Humano e Práticas Inclusivas).
- CHIOTE, Fernanda de Araújo Binatti. **Inclusão da criança com autismo na educação infantil**: trabalhando a mediação pedagógica. 2. ed. Rio de Janeiro: WAK, 2015.

- FREITAS, Ana Beatriz Machado de. O espectro autista no contexto institucional: aspectos constitutivos do desenvolvimento. **Revista de Psicopedagogia**, São Paulo, v. 25, n. 76, p. 49-61, 2008. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862008000100007](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862008000100007). Acesso em: 5 maio 2021.
- GÓES, Maria Cecília Rafael de. O jogo imaginário na infância: a linguagem e a criação de personagens. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 23., 2000, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: ANPED, 2000. Disponível em: <http://www.anped.org.br/23/textos/0713t.PDF>. Acesso em: 18 nov. 2020.
- GÓES, Maria Cecília Rafael de. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, Marta Kohl de; SOUZA, Denise Trento; REGO, Teresa Cristina (org.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. p. 95-114.
- JESUS, Denise Meyrelles de. **Educação inclusiva: construindo novos caminhos**. 2002. 217 f. Tese (Pós-Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp), São Paulo, 2002.
- JESUS, Denise Meyrelles de. Inclusão escolar, formação continuada e pesquisa-ação colaborativa. In: BAPTISTA, Claudio Roberto (org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 95-106.
- MARTINS, Alessandra Dilair Formagio; GÓES, Maria Cecília Rafael de. Um estudo sobre o brincar de crianças autistas na perspectiva histórico-cultural. **Revista da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 25-34, 2013.
- MENDES, Enicéia Gonçalves. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, Marina Silveira; MARINS, Simone. **Escola inclusiva**. São Carlos, SP: EDUFSCar, 2002. p. 61-86.
- MENDES, Enicéia Gonçalves. **Inclusão marco zero: iniciando pelas creches**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010.
- ORRÚ, Sílvia Ester. **Aprendizes com autismo: aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes**. Petrópolis: Vozes, 2016.
- PINTO, Gláucia Uliana; GÓES, Maria Cecília Rafael de. Deficiência mental, imaginação e mediação social: um estudo sobre o brincar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 12, n. 1, p. 11-28, 2006.
- ROCHA, Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da. **Não brinco mais: a (des)construção do brincar no cotidiano educacional**. Ijuí, RS: Unijuí, 2005.
- SALLES, Flaviane Lopes Siqueira; CHICON, José Francisco. **A mediação pedagógica do professor no brincar da criança com autismo**. Campos dos Goytacazes, RJ: Entrografia, 2020. (Série Desenvolvimento Humano e Práticas Inclusivas).
- SIEGEL, Bryna. **O mundo da criança com autismo: compreender e tratar perturbações do espectro do autismo**. Porto: Porto Editora, 2008.

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

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

VIGOTSKI, Lev Semionovich. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução de Zoia Prestes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, Rio de Janeiro, n. 8, p. 23-36, jun. 2008. Disponível em: <http://www.ltds.ufrj.br/gis/antiores/rvgis11.pdf>. Acesso em: 4 dez. 2020.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. Tradução de Denise Regina Sales, Marta Kohl de Oliveira e Priscila Nascimento Marques. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, n. 37, v. 4, p. 861-870, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n4/a12v37n4.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2020.

# 1. Intervenção pedagógica e brincadeira entre a criança com autismo e seus pares: uma experiência de formação inicial de professores

Ivone Martins de Oliveira<sup>1</sup>

Giovanna Cristina Rodrigues Neves<sup>2</sup>

Jair Ronchi Filho<sup>3</sup>

## Considerações iniciais

Nos últimos anos, a escolarização de crianças com indicativo à Educação Especial tem colocado à escola e às instituições de ensino superior o desafio de delinear formas de articulação entre essas duas instituições. Tal conexão tem buscado compreender as mudanças em curso no ambiente escolar para atender às especificidades desse novo alunado, desenvolver formas de ensinar e de aprender nesse novo contexto de relações de ensino, problematizar currículos e reorientar ações nos cursos de formação de professores de maneira a contemplar, no processo formativo, as demandas da escola. Nessa perspectiva, a formação inicial se apresenta como uma questão fundamental a ser debatida.

---

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

2. Graduada em Pedagogia pelo Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

3. Professor doutor do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

Em estudo anterior (OLIVEIRA *et al.*, 2020), discorremos sobre a formação inicial de estudantes do curso de Educação Física para atuar em contextos inclusivos, analisando uma experiência de formação que integra estágio supervisionado, pesquisa e extensão. O *locus* da pesquisa foi uma brinquedoteca universitária onde eram atendidas crianças com autismo e crianças de um centro de educação infantil. A perspectiva interdisciplinar foi destacada como um elemento central na formação dos licenciandos, a qual se efetivava em aspectos como: a observação e a intervenção acompanhada por professores formadores, pós-graduandos e graduandos com mais experiência; a partilha, com colegas e professores, de dúvidas, angústias e conhecimentos sobre a prática educativa em contextos inclusivos; e os momentos de estudo que tomavam como referência as situações vivenciadas no estágio.

A articulação entre diferentes disciplinas, entre graduação e pós-graduação e entre ensino e pesquisa tem se colocado no bojo do debate sobre um processo formativo que permita ao licenciando aproximar-se das questões educacionais mais pungentes, sobretudo na escola básica, problematizar essa realidade e apropriar-se de referenciais teóricos para compreensão desse contexto educacional, bem como delinear possibilidades de projetos de intervenção que atendam às demandas identificadas. Nesse contexto, a partir de diferentes perspectivas, o caráter interdisciplinar da produção do conhecimento e de suas formas de abordagem na formação dos futuros professores tem sido apontado de forma recorrente.

Para além de uma compreensão a-histórica do interdisciplinar, autores como Severino (2011) e Follari (2011) situam esse conceito no tempo e no espaço, apontando para as múltiplas determinações que o perpassam. Discutem o interdisciplinar como um pressuposto da produção e socialização do conhecimento, seja na escola ou na academia, embora reconheçam o caráter fragmentado de parte do saber produzido na universidade e difundido na escola básica. Assim, sem deixar de reconhecer a conjuntura histórica que produz essa fragmentação, ambos os autores ressaltam a necessidade da busca de alternativas para enfrentar essa situação.

Como ressaltam Severino (2011) e Follari (2011), o interdisciplinar não se delinea como um projeto ou vontade de um sujeito individual, mas de uma coletividade. Também não se constitui em detrimento do aprofundamento do conhecimento disciplinar. Mas se configura nas zonas de interseção do saber de diferentes disciplinas; na articulação entre a teoria e a prática social e na ação dos homens em prol de uma intencionalidade coletiva.

Considerando esse modo de compreensão do interdisciplinar, propomo-nos a discutir a articulação entre diferentes disciplinas do currículo na formação inicial de uma estudante do curso de Pedagogia, problematizando questões referentes à aproximação da docência e das demandas colocadas pelo desenvolvimento de uma prática educativa em uma perspectiva inclusiva.

Como parte dos currículos de cursos de licenciatura, encontram-se os estágios supervisionados e também o trabalho de conclusão de curso (TCC), ações formativas que possuem um caráter articulador de conhecimentos e experiências vivenciadas em momentos diferenciados do curso, solidificando aprendizagens e ampliando formas de olhar e de compreender o fenômeno educativo.

Assim, o estágio supervisionado adquire um caráter singular, por ser a disciplina do curso de licenciatura em que, inexoravelmente, a relação entre escola e instituição de ensino superior se estabelece, a partir da relação direta entre professores formadores, licenciados e a comunidade escolar. Nessa atividade formativa, o ambiente escolar se impõe, desafiando cotidianamente os futuros professores a ampliar/ressignificar os modos de olhar para esse espaço, por meio de problematizações, reflexões e busca de alternativas consistentemente fundamentadas para o desenvolvimento da prática educativa.

Além de ser um espaço propício a vivências formativas em que há uma singular articulação entre conhecimentos e docência, o estágio pode – e deve – se constituir de forma que as experiências vividas possam ser registradas e se possa refletir sobre elas, fortalecendo uma formação sólida e ampla de professores comprometidos com a constituição humana de todos os alunos.

Quando o processo de iniciação à pesquisa, consolidado no desenvolvimento do trabalho de conclusão de curso, se articula com o estágio supervisionado, ambos os componentes da formação podem ser potencializados, permitindo ao licenciando aprofundar a reflexão especialmente de questões pungentes apresentadas pela aproximação com o ambiente escolar, ao mesmo tempo em que pode ser sua oportunidade de, também, iniciar-se em projetos de intervenção pedagógica, orientados por professores formadores e professores que atuam na escola.

Diante dessas considerações, delineou-se a possibilidade de uma inter-relação maior entre os conhecimentos abordados nas disciplinas de trabalho de conclusão de curso, de estágio supervisionado e também uma disciplina que discute as questões do currículo na educação infantil de maneira a contribuir com a formação inicial de uma estudante de 21 anos que cursava o 6º período do curso de Pedagogia de uma instituição de ensino superior (IES). Essa

possibilidade de inter-relação entre esses conhecimentos foi favorecida pela organização do projeto pedagógico do curso, que previa a oferta dessas três disciplinas no mesmo semestre.

No TCC, a estudante interessava-se em aprofundar os estudos na área de Educação Especial, motivada pelo desejo de ter uma compreensão maior de diferentes experiências vividas anteriormente, as quais a deixavam “[...] encantada em ver como era realizado o trabalho com as pessoas com necessidades especiais” (Caderno de registros). Essas vivências a levaram a um interesse maior por crianças com autismo.

Em abril de 2018, a licencianda iniciou o estágio supervisionado em Educação Infantil em um centro municipal de educação infantil (CMEI), em uma turma em que havia uma criança com autismo, ao mesmo tempo em que começava a fazer as primeiras leituras e discussões para a elaboração do TCC e cursava uma disciplina que abordava o currículo na Educação Infantil. A confluência das vivências no CMEI, da supervisão do estágio, da orientação do TCC e das discussões da disciplina sobre currículo fez emergir um contexto extremamente significativo de formação para a estudante. E é o percurso de confluência dessas ações no processo formativo que este texto se propõe a discutir.

## **Formação inicial de professores e educação especial**

A discussão sobre a formação de professores implica situá-la no contexto mais amplo de um projeto de sociedade e de educação escolar. O Brasil é um país com expressiva desigualdade social, onde os índices de desemprego chegaram a 14,2% da população no trimestre encerrado em janeiro de 2021 (IBGE, 2021); as estatísticas de analfabetismo entre a população idosa e a evasão escolar de jovens são altas (IBGE, 2020) e avaliações em larga escala ressaltam o baixo desempenho de parte significativa dos estudantes brasileiros, especialmente em leitura, matemática e ciências (INEP, 2020). Nesse contexto, a escola não pode se furtar à tarefa de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária por meio da promoção de maior igualdade de oportunidades educacionais aos estudantes e da efetivação de uma educação que favoreça a emancipação humana.

Para além das desigualdades sociais, diferentes estudos ainda têm apontado a diversidade como característica marcante dos alunos que frequentam a escola hoje (FREITAS, 2013; PADILHA; OLIVEIRA, 2013). O movimento em prol dos direitos humanos, intensificado na segunda metade do século passado, e a defesa da democratização da escola geraram, sobretudo a partir da Constituição de

1988, a instauração de uma série de dispositivos legais que têm garantido a matrícula escolar de muitas crianças e jovens, os quais se encontravam apartados da escola. Garantido o acesso a parte significativa dessa população, um dos maiores desafios com os quais a escola se depara hoje é a oferta de uma educação escolar que permita a efetiva apropriação dos conteúdos escolares por essa população.

A inclusão de alunos com características diferenciadas na escola implica alterações em sua organização para atender às necessidades educativas desses estudantes. Nessa perspectiva, nas últimas décadas, houve um investimento em políticas educacionais nas áreas de financiamento, ampliação e infraestrutura das escolas, acessibilidade, produção e distribuição de material pedagógico e formação de professores na área de educação especial. Considerando as políticas de educação inclusiva, a educação especial também foi contemplada em muitas leis e programas oficiais em níveis federal, estadual e municipal, embora muitos estudos indiquem que ainda se tem um longo caminho a percorrer para que as necessidades educativas de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação sejam atendidas de forma satisfatória (VICTOR; OLIVEIRA, 2017; ANJOS; SILVA; MELO, 2013; MARTINS, 2011).

A necessidade de transformações na escola para atender a esse público é incontestável e pode ser identificada a partir de leis, decretos, diretrizes e notas técnicas publicadas pelo governo federal nas últimas décadas. A importância do atendimento especializado é reconhecida nessa legislação, sendo efetivada, sobretudo, pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno, em salas de recursos multifuncionais (BRASIL, 2008, 2009). No entanto, as demandas por esse atendimento estendem-se à sala de aula comum, as quais incidem sobre a organização dos tempos e dos espaços, o apoio ao estudante público-alvo da Educação Especial (PAEE) e o professor regente, nos processos de ensino e de aprendizagem, bem como a própria formação desse professor.

No que tange à formação inicial de professores para atuar na perspectiva da inclusão escolar, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de 2002, 2015 e 2019<sup>4</sup> fazem referência à necessidade de contemplar conhecimentos sobre estudantes com necessidades educacionais especiais nos currículos dos cursos de licenciatura, ainda que com ênfases diferenciadas.

---

4. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002; Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015; Resolução CNE/CP nº 2, de 24 de abril de 2019.

Observa-se no § 2º do inciso IV do art. 13 da Resolução CNE/CP nº 2/2015 um destaque maior à educação especial na formação de professores:

Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, **Língua Brasileira de Sinais (Libras)**, **educação especial** e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (grifos nossos).

Esse movimento de destaque à educação especial na formação de professores mantém-se na Resolução CNE/CP nº 2/2019, inclusive com a previsão de cursos de licenciatura voltados para essa modalidade. Porém, é importante ressaltar que esse destaque não significa necessariamente uma atenção satisfatória a conteúdos referentes à educação especial nesses cursos. Uma breve análise de currículos de cursos de licenciatura de instituições de ensino superior indica que a carga horária obrigatória destinada a essa abordagem é ínfima, geralmente restrita à Libras e, em alguns casos, uma introdução à discussão da educação especial. Por outro lado, disciplinas optativas podem ampliar essa carga horária, caso seja de interesse dos estudantes (PEDROSO, 2016; MARTINS, 2011).

Analisando a oferta de disciplinas da área da educação especial em cursos de formação de professores da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Martins (2011) aponta o número reduzido de cursos que apresentam em suas matrizes curriculares disciplinas obrigatórias referentes à educação especial. As respostas dos estudantes que cursaram essas disciplinas (de modo geral, introdutórias à temática) a um questionário aplicado por Martins destacam contribuições das discussões realizadas para sua formação, mas também ressaltam a necessidade de “[...] ampliação da carga horária, uma correlação maior entre a teoria e a prática pedagógica empreendida nas escolas, a oferta de outras disciplinas na área, assim como a inserção de conteúdos em outras disciplinas” (MARTINS, 2011, p. 62).

É possível observar, com isso, que a carga horária não é o único aspecto a destacar em relação à educação especial na formação do licenciando. Também cabe perguntar: que conhecimentos devem constituir a formação de professores nos cursos de licenciatura para atuar com estudantes PAEE na perspectiva

da educação inclusiva e qual seria a forma mais apropriada de sua abordagem? Essas são questões fundamentais e que perpassam a discussão realizada neste texto a respeito do percurso de confluência dessas ações desenvolvidas no estágio supervisionado e no TCC, no processo formativo de uma jovem que cursa Pedagogia.

Distanciando-se do modelo médico-pedagógico de educação especial que historicamente tem moldado uma perspectiva segregadora de educação especial, uma quantidade significativa de estudos tem apontado contribuições que a Teoria Histórico-Cultural traz para a construção de uma educação especial inclusiva (PADILHA, 2001; CHIOTE, 2013; DAINEZ, 2014).

A Teoria Histórico-Cultural tem se apresentado como uma possibilidade frutífera de embasamento para a prática pedagógica junto com estudantes PAEE, na medida em que enfatiza: a constituição social e histórica da pessoa; o papel da escola no desenvolvimento das funções psíquicas superiores e na apropriação de conhecimentos pelos alunos; a deficiência como uma construção social e, a partir disso, as possibilidades de compensação sociopsicológica e caminhos alternativos na educação escolar de estudantes PAEE (VIGOTSKI, 1995, 1997). Por esses motivos, essa perspectiva teórica norteou as discussões realizadas neste estudo.

### **Academia e escola, ensino e pesquisa: o interdisciplinar no exercício da docência**

Como já foi ressaltado neste texto, a perspectiva interdisciplinar se configura no espaço coletivo, como trabalho intencional de produção e também de socialização do saber. Tendo em vista esse pressuposto, esta seção terá como foco a descrição e análise do movimento de inter-relação entre a academia e a escola; entre o ensino e a pesquisa e entre a produção e a socialização do saber emergente no processo de iniciação à docência da estudante por meio do estágio.

A realização do estágio supervisionado permite ao licenciando um contato mais próximo e sistemático com a docência, inserindo-o em uma prática social que requer formas específicas de compreensão e de intervenção. Nesse contexto, ele tem a possibilidade de uma iniciação à docência como *práxis*. Conforme ressalta Severino (2011, p. 152), “[...] toda ação social, atravessada pela análise científica e pela reflexão filosófica, é uma *práxis* e, portanto, coloca as exigências de eficácia no agir tanto quanto aquelas da elucidação do pensar”. As orientações e discussões com os professores encaminhavam-se de forma a disponibilizar

para a licencianda elementos teórico-conceituais e diretrizes práticas que lhe permitissem problematizar, compreender e atuar no ambiente educativo em sua condição de estagiária.

A inserção da licencianda Luciana<sup>5</sup> na escola, como parte do estágio supervisionado em educação infantil, ocorreu em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), localizado em um bairro do município de Vitória, o qual atende crianças de seis meses a seis anos de idade. Em conjunto com a equipe gestora do CMEI, foi decidido que Luciana seria inserida em uma turma com uma criança com autismo, tendo em vista o interesse da estagiária-pesquisadora<sup>6</sup> em aprofundar os estudos sobre a inclusão escolar de crianças com essa especificidade. Assim, ela foi encaminhada para uma turma do grupo IV, frequentada por crianças de quatro anos, entre elas Maria, uma menina com diagnóstico de autismo.

Conforme os relatórios de estágio e do estudo do TCC da estagiária-pesquisadora, a sala de aula era bem espaçosa, iluminada e arejada; os espaços eram pensados para as crianças e o mobiliário adaptado ao seu tamanho e necessidade, possibilitando maior liberdade para desenvolver suas atividades. A turma era composta por 22 crianças, que eram muito participativas e tinham um bom relacionamento umas com as outras. A maioria gostava de atividades recreativas e de brincar em grupo. Poucas crianças não demonstravam interesse em brincar com os colegas e Maria era uma delas.

Na sala atuavam uma professora regente, uma estagiária e uma assistente de educação infantil, para auxiliar no atendimento às necessidades educativas de Maria. A professora regente tinha, à época, 49 anos, licenciou-se em Educação Artística em 1998 e pós-graduou-se em Gestão Escolar e Letramento; atuava há 27 anos na Prefeitura Municipal de Vitória. A estagiária tinha 25 anos e era aluna finalista do curso de licenciatura em Pedagogia. A assistente de educação infantil tinha 29 anos, concluíra a licenciatura em Pedagogia em 2014 e era pós-graduada em Educação Especial<sup>7</sup>.

- 
5. Todos os nomes utilizados neste trabalho são fictícios para preservar o anonimato dos participantes.
  6. Considerando a articulação das disciplinas de estágio supervisionado e TCC, a partir desse momento vamos nos referir à estudante como “estagiária-pesquisadora”.
  7. É possível observar que a formação dos adultos que trabalhavam com essa turma evidenciava um potencial formativo propício ao trabalho pedagógico em turmas com crianças PAEE. Entretanto, a elaboração e o desenvolvimento do projeto de intervenção ficaram mais restritos à ação da licencianda e da professora.

Maria tinha quatro anos na época do estudo. Conforme o caderno de registros da estagiária-pesquisadora, de início, foram observadas algumas características que a diferenciavam de outras crianças: andava nas pontas dos pés, não apresentava fala oralizada, era agitada, espalhava objetos pelo chão e sempre andava com um pedaço de papel na mão. Interessava-se pela maçaneta da porta ou do armário da sala e por pequenos objetos, como anel. Costumava buscar a atenção de adultos (aproximava-se deles para receber atenção e ser acolhida).

Maria não demonstrava iniciativa de relacionar-se com outras crianças, mas algumas delas buscavam interagir com a menina na sala de atividades. No período destinado à recreação no pátio, as crianças ficavam mais dispersas, brincavam entre si e Maria ficava com a estagiária ou com uma assistente de educação infantil.

A partir das observações iniciais realizadas durante o estágio supervisionado, essa situação foi discutida com a professora regente e em supervisões de estágio e orientação de TCC. Em espaços formativos, emergia, por parte da estagiária-pesquisadora, a indagação sobre como possibilitar uma interação maior entre Maria e seus pares, principalmente em situações de brincadeira. Assim, de acordo com as especificidades das disciplinas, os professores formadores foram criando situações de diálogo e propiciando seu encontro com autores que tratavam da temática, permitindo ampliar o olhar da licencianda sobre o desenvolvimento infantil e a prática educativa em turmas de educação infantil em uma perspectiva inclusiva. A partir disso, foram delineando o estudo a ser realizado no TCC.

Distanciando-se de um modelo clínico de educação especial, as orientações para o estudo do TCC da estagiária-pesquisadora apoiavam-se em uma concepção de educação especial inclusiva, desenvolvida na escola, na convivência entre crianças com e sem deficiência e materializada em práticas pedagógicas que consideram as variadas e infindáveis possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento de alunos PAEE. Uma concepção de educação especial que se alinha com uma forma de compreender o trabalho docente em suas dimensões ético-política e pedagógica, comprometida com a educação escolar de qualidade social para todos os alunos (OLIVEIRA, 2017).

Nessa perspectiva, foi delineado o objetivo geral do estudo do TCC: analisar as possibilidades de uma intervenção pedagógica que permita uma interação maior entre a criança com autismo e as demais, na educação infantil, principalmente em situações de brincadeira. A consecução desse objetivo implicou: desenvolver um projeto de intervenção pedagógica que propiciasse

maior interação entre a criança com autismo e seus pares; examinar os passos do trabalho realizado com os colegas de Maria de forma a envolvê-la nas brincadeiras; analisar as contribuições da intervenção pedagógica para o envolvimento de Maria nas brincadeiras.

Foi feita uma opção pelas situações de brincadeira entre as crianças, devido: ao papel que ela tem no desenvolvimento infantil; ao fato de ela ser um dos eixos da proposta curricular da educação infantil, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), e por observar, em diversos momentos, que a criança com autismo se encontrava isolada e excluída das brincadeiras realizadas pela maioria dos colegas. Nessa perspectiva, a intervenção poderia permitir maior interação entre as crianças e contribuir para o desenvolvimento de todas elas (VIGOTSKI, 2008, 2011; CHIOTE, 2013).

As leituras e discussões realizadas levaram à proposta de um estudo inspirado na pesquisa participante, a qual envolve a inserção e participação do pesquisador no contexto investigado (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 1999), de forma a contribuir em processos de transformação dessa realidade. Um estudo com essas características permitiria à estagiária-pesquisadora articular as ações formativas do estágio supervisionado e do TCC, associadas às demandas da escola. Cabe ressaltar que se destacam, na disciplina estágio supervisionado, os movimentos de: observação e análise das condições em que a docência se efetiva; elaboração, desenvolvimento e análise de projetos de intervenção pedagógica, articulados com o contexto das instituições parceiras do campo de estágio; e formação continuada de profissionais da educação básica.

Assim, por meio de uma ação coordenada entre professores formadores e professora regente da turma, foi desenvolvido, pela estagiária-pesquisadora, um projeto de intervenção pedagógica com as crianças, no período de 21 de junho a 31 de julho de 2018, de maneira a permitir uma interação maior entre Maria e seus pares, principalmente em situações de brincadeira.

Para a elaboração desse projeto de intervenção, Luciana foi orientada a seguir alguns procedimentos: inicialmente, um período de observação da turma, especialmente de Maria, nesse contexto, e dos espaços, tempos e recursos disponíveis na instituição educativa. A partir dessa observação, foram levantados, em conjunto com a professora, os passos da intervenção pedagógica e os possíveis espaços e momentos em que ela poderia ocorrer. Em seguida, houve a definição e seleção das estratégias e brincadeiras a serem realizadas, o que aconteceu com o auxílio das crianças, de leituras de livros e pesquisa em textos de orientação ao professor. Nesse movimento, foi elaborado o projeto de intervenção intitulado “A

interação entre a criança com autismo e seus pares em situações de brincadeira”, desenvolvido pela estagiária-pesquisadora, com o apoio da professora regente.

As atividades lúdicas foram planejadas e desenvolvidas considerando os tempos e espaços definidos pela instituição de educação infantil. Durante essas atividades, Luciana teve uma atuação ativa, propiciando condições para a realização das atividades lúdicas, auxiliando as crianças e, principalmente, Maria.

No que tange aos registros das observações e ações desenvolvidas, a estagiária-pesquisadora foi orientada a realizá-los assim que fossem encerradas as atividades de cada dia de estágio. Esses registros eram importantes para acompanhar o andamento do projeto e subsidiar as análises do estudo.

Vale destacar que a estagiária-pesquisadora foi orientada ainda em relação aos aspectos éticos da pesquisa, o que a levou, de início, a discutir a realização do estudo com a equipe pedagógica do CMEI, que, compreendendo a relevância do trabalho, entrou em contato com a professora regente e com os responsáveis por Maria para expor a intenção de realização do estudo e solicitar a permissão para sua realização. Outra preocupação importante em relação à questão ética foi a atenção aos modos singulares de as crianças verem o mundo e de se expressarem durante todo o estudo.

Realizadas as primeiras observações, análises e compartilhamentos de informações com a professora regente a respeito da criança com autismo, algumas questões foram levantadas, as quais orientaram os passos seguintes das ações formativas da estagiária-pesquisadora. Como já foi comentado, Maria, a menina com autismo, não se expressava verbalmente e não tinha a iniciativa de interagir com outras crianças ou brincar com elas, mas procurava a atenção dos adultos. Raramente participava das atividades propostas pela professora. Gostava de andar pela sala segurando ou balançando um pedaço de fita; também se interessava por objetos pequenos, como anéis.

As discussões sobre as observações de Luciana a respeito da relação entre Maria e seus pares suscitaram indagações que perpassaram as orientações dos professores formadores: como desenvolver um projeto de intervenção que incentive os colegas a tomarem a iniciativa de interagir e brincar com Maria? Que ações são necessárias à supervisão de estágio para o desenvolvimento dessa proposta? Como as atividades de orientação do TCC podem colaborar? Como retomar discussões realizadas durante o curso, articulando-as com as demandas trazidas pelo estágio e pelo TCC, no processo formativo da estagiária-pesquisadora?

Diante dessas indagações, um programa de leituras e discussões foi estabelecido com Luciana, de maneira a permitir-lhe sistematizar e/ou apropriar-se de elementos teóricos e conceituais importantes para subsidiar a compreensão e reflexão sobre formas de intervenção no espaço educativo que permitissem o estabelecimento de novos modos de interação entre as crianças durante as atividades lúdicas.

Das leituras e discussões realizadas, foi elaborado um projeto para ser desenvolvido em dias de estágio e coordenado pela estagiária-pesquisadora. Considerando a perspectiva teórica assumida pelo estudo do TCC, que defende que a pessoa se constitui na relação com os outros, em contextos com formas de organização e de relação específicas, instituídas historicamente (VIGOTSKI, 1995, 2007, 2008), o projeto orientou-se para o contexto de relações em que Maria estava inserida, sobretudo com outras crianças. Assim, criar condições para que Maria brincasse com os colegas implicava intervir nas formas de interação estabelecidas entre as crianças.

Para que Maria interagisse e brincasse com seus colegas, era necessário um ambiente de relações favorável a isso, em que as demais crianças e adultos propiciassem um movimento sistemático de incentivo à interação e à brincadeira por parte de Maria (CHIOTE, 2013). Dessa forma, o projeto teve como principal objetivo criar condições para que os colegas: identificassem as diferenças entre as pessoas; compreendessem o modo de ser diferente de Maria e tomassem a iniciativa de interagir e brincar com ela.

A definição dos objetivos a serem atingidos é um aspecto essencial de um projeto de intervenção pedagógica, pois implica uma compreensão maior do para quem e do porquê se realizam determinados procedimentos de ensino. Essa compreensão é possível na medida em que também se têm nítidos os princípios que sustentam a prática educativa, como as concepções de criança, de desenvolvimento e de educação infantil; os modos de olhar para a deficiência e a inclusão escolar; os sentidos que se atribui ao planejamento e à avaliação na educação infantil, entre outros aspectos.

Tendo em vista essas discussões, o projeto “A interação entre a criança com autismo e seus pares em situações de brincadeira” foi dividido em duas etapas. A primeira etapa envolveu uma sequência didática com duração de quatro dias, cujo objetivo geral foi levar as crianças a incentivarem Maria a brincar com elas. Para essa fase, foram realizadas atividades como rodas de conversa, leitura de livros de literatura infantil, análise de música e planejamento de brincadeiras, especialmente para o horário de atividades recreativas no pátio da turma. Por meio dessas

atividades, a intenção foi levar as crianças a perceberem diferenças e semelhanças entre elas e a importância da inclusão de todas elas na brincadeira, inclusive Maria.

Para desenvolver o projeto, houve a necessidade de discutir, nas orientações de TCC, em colaboração com a supervisão de estágio, não somente os princípios que o norteariam, mas também o planejamento, destacando: os objetivos a serem alcançados no trabalho com as crianças; os conteúdos a serem abordados; os procedimentos a serem realizados; recursos materiais e ambientes necessários e o modo de avaliar o trabalho desenvolvido (MASETTO, 1997).

### **Iniciação à docência e organização da prática educativa: articulando o saber produzido em diferentes disciplinas**

Severino (2011, p. 146) afirma que a educação é um processo de humanização e que “[...] deve ser entendida como prática simultaneamente técnica e política, atravessada por uma intencionalidade teórica”. Assim, a organização da prática educativa implica situá-la em meio às relações entre saber e poder, circunscrevendo a escola no contexto social mais amplo.

Tendo em vista essas considerações do autor, nas discussões realizadas com os professores formadores, o planejamento foi abordado como um recurso que auxilia o professor na organização e no desenvolvimento da prática educativa. Para além de uma dimensão puramente técnica, a-histórica, que tem como referência a eficiência e a produtividade, a organização da prática educativa foi compreendida como uma ação coletiva alicerçada em fundamentos sociopolíticos, filosóficos e pedagógicos comprometidos com o aprendizado e desenvolvimento de todas as crianças, considerando suas diferenciadas condições de constituição como gênero humano.

A partir dos estudos e discussões realizadas sobre as primeiras observações do estágio, Luciana foi elaborando o projeto de intervenção pedagógica a ser desenvolvido com as crianças. A seguir, serão descritos e analisados aspectos do percurso de apropriação e produção do saber por Luciana, evidenciados na elaboração e no desenvolvimento do projeto de intervenção.

### **Em busca de caminhos para incentivar as crianças a brincarem com Maria**

Apoiada pelo referencial teórico e conceitual que deu base para o estudo e com foco no objetivo do estudo do TCC, Luciana tinha o desafio de organizar a prática educativa.

Assim, a estagiária-pesquisadora organizou a primeira etapa da intervenção, prevista para ocorrer em quatro dias, no horário do estágio, com os objetivos de propiciar condições para que: as crianças reconhecessem os diferentes modos de ser de si próprias e dos colegas, especialmente de Maria; e se dispusessem a colaborar em um projeto para auxiliá-la a se inserir nas brincadeiras.

**Quadro 1** – Incentivando as crianças a brincarem com Maria: síntese da primeira etapa

<u>Primeira etapa</u> : Sequência didática de atividades para incentivar os colegas a brincar com Maria			
<b>Objetivos específicos</b>	<b>Conteúdos</b>	<b>Procedimentos</b>	<b>Recursos materiais e ambientes</b>
<b>Primeiro dia:</b> Perceber as diferenças entre as pessoas	Diferenças e semelhanças entre as pessoas. Respeito às diferenças entre as pessoas	Roda de conversa: Contação da história “Meu amigo faz iiiii” com o uso de fantoches. Conversa sobre a história. Desenho sobre a história e conversa sobre o que as crianças desenharam.	<u>Sala de atividades</u> Livro: <i>Meu amigo faz iiiii</i> (WERNER, 2017) Folha de papel Lápis de cor Fantoches
<b>Segundo dia:</b> Identificar semelhanças e diferenças entre as crianças	Diferenças e semelhanças entre as pessoas Respeito às diferenças entre as pessoas	Roda de conversa: retomada da história “Meu Amigo Faz iiiii” Conversa sobre diferenças e semelhanças entre as pessoas Música “Ninguém é igual a ninguém” Conversa sobre as semelhanças e diferenças entre as crianças Escolha de uma criança da sala e desenhar. Após a realização do desenho, conversa sobre o que as crianças identificaram de diferente e de semelhante entre elas	<u>Sala de atividades</u> Aparelho de CD-ROM Pen-drive com a música <i>Ninguém é igual a ninguém</i> (compositor Milton Karam) Folha de papel Lápis de cor
<b>Terceiro dia:</b> Dispor-se a colaborar na inclusão de Maria nas brincadeiras de grupo	Diferenças e semelhanças entre as pessoas  Grupos de brincadeiras	Roda de conversa: proposta de colaboração de todos na inclusão de Maria nas brincadeiras Criação de grupos de brincadeiras para essa tarefa Confecção de um cartaz com nomes dos membros do grupo e dias da semana que ajudará Maria	<u>Sala de atividades</u> Papel cenário Pincel atômico Fita adesiva

<b>Quarto dia:</b> Identificar brincadeiras que podem ser realizadas com Maria	Brincadeiras para serem realizadas em grupo	Roda de conversa: brincadeiras preferidas das crianças Apresentação do livro “Brincadeiras para sala de aula”, que trata de diversas brincadeiras de crianças Conversa sobre as brincadeiras que poderiam utilizar ao brincar com Maria	Sala de atividades Livro <i>Brincadeiras para sala de aula</i> (MALUF, 2004)
---	---	---	---

Fonte: Elaborado pelos autores.

Além dos aspectos expostos no quadro, foi sistematizada a previsão de avaliação diária das atividades realizadas com as crianças, tendo em vista os objetivos estabelecidos.

Conforme destacado, essa etapa ocorreu em quatro dias, com atividades que envolveram rodas de conversas, leitura de um livro de literatura, audição de uma música e elaboração de um quadro de grupos de crianças que auxiliariam Maria nas brincadeiras.

De acordo com os registros feitos por Luciana, no decorrer dessa etapa, as crianças se envolveram durante todo o processo, exceto Maria. Nesses momentos de conversas, a menina permanecia na sala de atividades, por diversas vezes andando e observando o ventilador, as árvores da rua, entre outros objetos. Em alguns momentos, ela era direcionada para a roda de conversa, por Luciana, mas permanecia por pouquíssimo tempo nessa atividade.

Nas rodas de conversa, as crianças ofereciam suas opiniões a respeito da temática abordada. Dois comentários de crianças após a leitura do livro “Meu amigo faz iiii”<sup>8</sup> foram avaliados pela estagiária-pesquisadora como muito significativos para o estudo: uma criança conseguiu enxergar uma semelhança entre o personagem da história “Nil” e Maria, dizendo que eles se pareciam na maneira de brincar com fitinhas; outra criança apresentou a ausência da fala entre Nil e Maria como sendo algo semelhante entre eles.

---

8. O livro aborda os modos de ser de um menino com autismo na escola. A história é narrada por uma colega que fica curiosa com o jeito de ser dele. Ela passa a observá-lo e aos poucos vai conhecendo suas preferências e o que lhe desagrada e descobre uma maneira de se aproximar dele, de se comunicar e brincar com ele. Esse livro foi entregue à professora regente pelos pais de Maria, como uma sugestão de leitura para as crianças.

No planejamento das ações a serem desenvolvidas com Maria, a estagiária-pesquisadora teve a ideia de elaborar um quadro do “Grupo de Brincadeiras” com o objetivo de levar as crianças a compreenderem o modo diferente de ser de Maria e perceberem que poderiam ajudá-la a brincar com outras crianças. Após uma conversa sobre o que as crianças viam de diferente em Maria, principalmente em sua forma de se relacionar com os outros, foi combinado que todos se esforçariam para incluí-la nas brincadeiras.

O quadro do “Grupo de Brincadeiras” foi construído com os nomes de todas as crianças divididas em pequenos grupos, distribuídos de segunda a sexta-feira, com o auxílio da professora regente. Essas crianças tinham a tarefa de interagir e brincar com Maria no dia previsto, ajudando-a e/ou ensinando-a brincar. A estagiária-pesquisadora avaliou que, de modo geral, a turma apresentou bastante interesse e disposição para realizar os combinados feitos na roda de conversa. Muitas delas observavam o quadro durante as aulas e perguntavam em qual dia elas estariam assumindo o papel de convidar as crianças para brincar com Maria.

O último movimento de sensibilização das crianças teve como objetivo a identificação de brincadeiras que poderiam ser feitas para incentivar Maria a brincar com os colegas. Em uma roda de conversa, as crianças foram indagadas sobre as brincadeiras que gostavam e as que Maria também poderia apreciar. As crianças sugeriram brincadeiras como: caçador de monstro, pega-pega, pique-esconde, caça ao tesouro, fitinha, pique-fogo, pique-boia e dança.

Outro aspecto ressaltado pela estagiária-pesquisadora em seus registros foi a iniciativa de uma das crianças de propor uma brincadeira especificamente pensando em Maria. Após a leitura das brincadeiras que escolheram, uma criança sugeriu: “Tia, por que não fazemos então um pique-pega fitinha?”. Diante dessa sugestão, Luciana avaliava que algumas crianças já começavam a ficar atentas às ações de Maria e a pensar em formas mais apropriadas de inseri-la nas brincadeiras.

Na seleção das brincadeiras a serem realizadas, foram acatadas as sugestões das crianças que estavam de acordo com as possibilidades de Maria. A listagem foi completada com outras atividades lúdicas selecionadas por Luciana, com o apoio de professores formadores. Tendo elaborado o projeto de intervenção, o próximo passo foi o seu desenvolvimento, junto com as crianças, com a colaboração da professora regente.

Durante o desenvolvimento dessa primeira etapa da intervenção, em seus registros, a estagiária-pesquisadora avalia que as ações desenvolvidas contri-

buíram para modificações na forma como as crianças percebiam Maria. Destaca especialmente a exposição do cartaz do “Grupo de Brincadeiras” do dia na sala: por meio dele, as crianças recordavam o que foi discutido em rodas de conversas e se preparavam para as atividades lúdicas.

Analisando o percurso seguido pela estagiária-pesquisadora na primeira etapa de desenvolvimento do projeto, foi possível observar uma ampliação da compreensão do universo da docência, permitindo maior iniciativa nas problematizações e proposições para a prática educativa na educação infantil. Luciana observa as crianças, identifica potencialidades e desafios, dialoga com a professora e discute com os professores formadores e colegas sobre o que vivencia no estágio. De forma concomitante, é tensionada ao desenvolvimento de níveis mais amplos de reflexão sobre os desafios que identifica na docência com as crianças e de certa autonomia na busca de proposições fundamentadas teoricamente para o encaminhamento desses desafios.

Em outro movimento, as articulações entre o professor supervisor do estágio e equipe pedagógica do CMEI e entre esse professor e os demais formadores tecem os fios que permitem o suporte material e teórico para a iniciação da estudante na docência na educação infantil e na pesquisa. E, no emaranhado de fios que se entrecruzam — da universidade à instituição de educação infantil e desta à universidade; da observação e intervenção na educação infantil e desta ao diálogo com diferentes autores, professores e colegas; da iniciação à pesquisa à iniciação ao ensino, — vai se constituindo um percurso formativo menos fragmentado e mais consistente para a futura professora. Nesse contexto, ampliam-se as possibilidades de produção de um saber sobre a docência na universidade e na escola, enraizado na práxis (SEVERINO, 2011).

## **Organizando as brincadeiras e orientando as crianças para brincarem com Maria**

Nesse momento do desenvolvimento do projeto de intervenção, novos desafios se apresentam para a estagiária-pesquisadora. Além de finalizar a organização das brincadeiras, deve desenvolver o projeto, criando as condições necessárias para as atividades lúdicas e coordenando as brincadeiras e interações entre as crianças. Também necessita preparar os recursos materiais, explicar às crianças as atividades, coordenar a ação de todas elas, incentivar as crianças a brincarem com Maria; auxiliar, ela própria, a menina com autismo no desenvolvimento das brincadeiras.

Luciana organizou a segunda etapa em oito sessões de brincadeiras para ocorrer em momentos oportunizados pela professora na sala de atividades ou na hora do recreio. Nessa etapa, dois grandes objetivos mobilizaram as atividades lúdicas: propiciar condições para que as crianças brincassem com Maria e incentivar Maria a brincar com os colegas.

**Quadro 2** – Orientando as crianças para brincarem com Maria: o desenvolvimento do projeto de intervenção: síntese da segunda etapa

<u>Segunda etapa</u> : Sequência didática de atividades lúdicas para orientar as crianças a brincar com Maria e incentivar Maria a brincar com os colegas.			
<b>Objetivos específicos</b>	<b>Conteúdos</b>	<b>Procedimentos</b>	<b>Recursos materiais e ambientes</b>
<p><b>Quinto dia</b> Apreciar cantigas infantis. Realizar movimentos corporais seguindo um comando, durante as brincadeiras de roda. Convidar Maria para brincar.</p>	Brincadeiras de roda	<p>Roda de conversa: organização da brincadeira de roda. Brincadeiras de roda a partir das músicas selecionadas. Orientação ao grupo de brincadeiras do dia para incentivar Maria a brincar. Roda de conversa: a realização das brincadeiras.</p>	<p><u>Sala de Aula</u> Aparelho de som. Pen-drive com as músicas: <i>Ciranda cirandinha</i>; <i>Não atire o pau no gato</i>; <i>Se você está contente</i>; <i>A linda rosa juvenil</i>.</p>
<p><b>Sexto dia</b> Brincar com os colegas. Acompanhar o ritmo de músicas infantis utilizando o chocalho. Auxiliar Maria nas brincadeiras.</p>	Chocalho	<p>Roda de conversa: apresentação do chocalho. Manuseio de chocalhos pelas crianças livremente. Acompanhamento do ritmo de músicas utilizando o chocalho, com orientação da estagiária-pesquisadora. Orientação ao grupo de brincadeiras do dia para auxiliar Maria a brincar.</p>	<p><u>Quadra de esporte</u> Aparelho de som. Pen-drive com as músicas: <i>O sapo não lava o pé</i>; <i>Borboletinha</i>; <i>Caranguejo peixe é</i>; <i>Pirulito que bate-bate</i>; <i>A barata</i>; <i>Pintinho amarelinho</i>; e <i>Marcha soldado</i>. Chocalhos.</p>
<p><b>Sétimo dia</b> Brincar com os colegas. Realizar movimentos corporais seguindo o ritmo de músicas infantis. Incentivar Maria a brincar.</p>	Dança com fitas de cetim	<p>Roda de conversa: dança com fitas de cetim. Dança manuseando a fita ao ritmo das músicas selecionadas. Orientação ao grupo de brincadeiras do dia para chamar os colegas para dançarem próximos de Maria.</p>	<p><u>Sala de atividades</u> Fitas de cetim. Aparelho de som. Pen-drive com as músicas: <i>A bailarina</i>; <i>Circo da alegria</i>; e as músicas instrumentais para ginástica rítmica: <i>Mais que nada</i> e <i>Conga</i>.</p>

<p><b>Oitavo dia</b> Dançar ao som de músicas infantis. Apreciar a música. Ficar em posição de “estátua” a partir de um comando. Convidar Maria para brincar.</p>	<p>Brincadeira de estátua</p>	<p>Roda de conversa: apresentação da brincadeira de “Estátua”. Brincadeira de Estátua: dançar ao som das músicas selecionadas e ficar imóvel a partir do comando do mestre. Orientação ao grupo de brincadeiras do dia para convidar Maria para brincar.</p>	<p><u>Sala de Atividades</u> Aparelho de som. Pen-drive com as músicas: <i>Barboletinha</i>, <i>A bailarina</i> e <i>A linda rosa juvenil</i>.</p>
<p><b>Nono dia</b> Brincar de pique-pega. Compreender as regras do jogo. Auxiliar Maria na brincadeira.</p>	<p>Pique-pega com fita</p>	<p>Roda de conversa: apresentação da brincadeira de pique-pega com fitas (as crianças deverão correr atrás daquela que está com a fita e tentar pegá-la). Orientação ao grupo de brincadeiras do dia para ajudar Maria a pegar a fita, dando a mão a ela. Brincar de pique-pega com fitas.</p>	<p><u>Sala de Atividades</u> <u>ou Quadra de Esportes</u> Fita de cetim.</p>
<p><b>Décimo dia</b> Ouvir a história com atenção. Andar sobre uma corda estendida no chão, imaginando que é uma estrada estreita. Brincar de Cabo de guerra. Auxiliar Maria nas brincadeiras.</p>	<p>Brincadeiras com corda</p>	<p>Roda de conversa: apresentação de brincadeiras com corda. Contação da história “Passeio no bosque”. Brincadeira de passear no bosque<sup>9</sup>. Brincar de <i>Cabo de Guerra</i>. No início, a estagiária-pesquisadora auxiliará Maria a segurar na corda, depois orientará o grupo de brincadeiras do dia a ajudá-la a puxar a corda.</p>	<p><u>Sala de Atividades</u> Livro: <i>O Livro dos Jogos e das Brincadeiras</i> (BRANDÃO; FROESLER, 1997). Aparelho de som. Pen-drive com a música <i>Som da Floresta</i><sup>10</sup> Corda.</p>

9. Nessa atividade, a estagiária-pesquisadora convidará as crianças para passear por um bosque, onde passarão por cima de estradinhas estreitas (cordas no chão em linha reta). Explicará quais cuidados as crianças deverão tomar para passar pela estradinha sem cair. Em seguida, dirá que há uma cobra passeando pela floresta e balançará a corda no chão em formato de ziguezague e as crianças deverão pular e/ou fugir para a “cobra” não pegar.

10. Som da Floresta. Sequência de músicas compiladas disponível no canal do YouTube Gnosis videoconferencias (<https://www.youtube.com/watch?v=osE7bpaO6R4>. Acesso em: 28 jun. 2013).

<p><b>Décimo primeiro dia</b> Brincar com bexigas. Compreender as regras do jogo. Adequar o movimento e força das mãos ao toque das bexigas. Auxiliar Maria nas brincadeiras.</p>	<p>Brincadeiras com bexigas</p>	<p>Roda de conversa: apresentação de brincadeiras com bexigas. Jogo: brincar de jogar a bexiga para o alto ou para um colega, sem deixar cair no chão. No segundo momento da brincadeira, permitir às crianças brincarem livremente com as bexigas. Orientação ao grupo de brincadeiras do dia para auxiliar Maria nas brincadeiras.</p>	<p><u>Sala de Atividades</u> Bexigas para cada uma das crianças</p>
<p><b>Décimo segundo dia</b> Correr com a bola na mão. Compreender as regras do jogo Brincar em grupo. Auxiliar Maria nas brincadeiras.</p>	<p>Brincadeira com bola</p>	<p>Roda de conversa: apresentação da brincadeira com bolas. Jogo de equipes com bolas<sup>11</sup>. Orientação ao grupo de brincadeiras do dia para incentivar Maria a brincar.</p>	<p><u>Sala de Atividades</u> <u>ou Quadra de Esportes</u> Bolas de plástico</p>
<p><b>Décimo terceiro dia</b> Compreender as regras da brincadeira. Brincar de Corda – Reloginho. Desenvolver a atenção. Auxiliar Maria nas brincadeiras.</p>	<p>Brincadeira de Corda - Reloginho</p>	<p>Roda de conversa: apresentação da brincadeira de Corda - Reloginho. Ao som da música <i>Brincadeira de Corda – Reloginho</i>, realizar a brincadeira, alternando a criança que girará a corda no sentido horário. Orientação do grupo de brincadeiras do dia para ajudar Maria a brincar. Roda de conversa: despedida da estagiária-pesquisadora.</p>	<p><u>Quadra de Esportes</u> Aparelho de som. Pen-drive com a música <i>Brincadeira de Corda – Reloginho</i>, do grupo Palavra Cantada. Corda.</p>

Fonte: Elaborado pelos autores.

11. As crianças formarão duas equipes, dispostas em fileiras e com as pernas afastadas. Os membros de cada equipe passarão a bola entre as pernas das crianças de sua equipe até chegar à última, que deverá ir até a frente da fila e reiniciar a passagem da bola. O jogo continua até que todas as crianças passem para o início da fila.

As atividades lúdicas foram planejadas para ocorrer na sala de atividades e em outros espaços da instituição, sob a coordenação de Luciana. As brincadeiras selecionadas a partir de conversas com as crianças, pesquisas em diferentes materiais e orientações dos professores formadores foram: brincadeiras de roda, chocalho, dança com fitas de cetim, estátua, pique-pega com fita, brincadeiras com corda, bexiga, bola e corda-reloginho.

No desenvolvimento das atividades lúdicas, a estagiária-pesquisadora relata que as crianças se envolveram com o que foi combinado de modos diferenciados: a maior parte teve um grande envolvimento no projeto, mas alguns meninos não aceitavam brincar com Maria e uma menina se recusou a brincar com ela. Nessas ocasiões, a principal ação desenvolvida por Luciana foi conversar com as crianças sobre o porquê de suas resistências e relembrar as conversas que tiveram sobre o respeito às diferenças.

No que tange à ação dos grupos de brincadeiras, que tinham a tarefa de incentivar e/ou ensinar Maria a brincar, Luciana observou que, às vezes, algumas crianças se esqueciam dos combinados e deixavam a menina um pouco de lado. Nesse momento, a estagiária-pesquisadora intervinha para que a interação fosse realizada. Essas situações ocorriam principalmente no pátio, que é um ambiente mais amplo em que as crianças se dispersam com mais rapidez.

Diante da ação dos grupos de brincadeiras, outro desafio emergia, requerendo a atenção da estagiária-pesquisadora. Em alguns momentos, Maria ficava agitada e incomodada com o movimento de alguns colegas querendo tocá-la com frequência. Essa situação implicou novas intervenções e conversas com as crianças sobre as peculiaridades do modo de ser de Maria. Aos poucos, elas começaram a encontrar formas de se aproximar e de brincar com Maria e ela ficava mais à vontade diante dos colegas.

No decorrer da implementação do projeto, além de criar as condições para a efetivação das brincadeiras, Luciana acompanhou e auxiliou as crianças na realização das atividades lúdicas, principalmente na aproximação com Maria. Diversas vezes, as crianças não percebiam a possibilidade de incluir Maria nas brincadeiras, então sua intervenção era indispensável. Ela também auxiliava guiando Maria pela mão ou ficando ao seu lado para motivá-la a participar das atividades<sup>12</sup>.

---

12. Durante o desenvolvimento do projeto de intervenção, Luciana esteve à frente de todas as atividades, sendo acompanhada a certa distância pelas demais profissionais responsáveis pelo grupo de crianças, o que demandou dela certo dinamismo característico do professor que assume uma turma.

A convivência com as crianças e as reflexões sobre o andamento do projeto permitiam à estagiária-pesquisadora um olhar mais sensível e atento às crianças, problematizando práticas educativas muitas vezes cristalizadas, mas nem sempre alvo de uma reflexão maior. Um aspecto a ser ressaltado na intervenção dos adultos na inclusão da criança com autismo na educação infantil é a atenção constante para não naturalizar e cristalizar formas de interação que nem sempre permitem avanços no desenvolvimento dessas crianças, mesmo quando não é essa a proposta educativa. A prática pedagógica implica um constante trabalho de problematização e avaliação das ações implementadas, o que necessita ser contemplado na formação inicial, e o estágio é um momento bastante propício para isso.

Durante o estágio, situações diferenciadas demandaram da estagiária-pesquisadora olhar atento à maneira como as crianças se relacionavam umas com as outras e se envolviam nas atividades propostas. Para este estudo, selecionamos uma dessas situações pela contribuição que traz para a discussão da formação inicial da estagiária-pesquisadora.

Como era de costume, todos os dias Maria descia a rampa do prédio segurando a mão de algum adulto. Observando essa situação, no segundo dia da intervenção a estagiária-pesquisadora teve a ideia de pedir a uma criança para dar a mão a Maria no trajeto da sala de aula até o pátio. Luciana observa que essa ação teve um impacto importante na relação entre as crianças e Maria. A partir desse dia, frequentemente uma das crianças dava a mão à menina nesse trajeto, sem a necessidade de intervenção da estagiária-pesquisadora.

Esse relato é importante para apontar, por um lado, situações corriqueiras presentes no dia a dia da educação infantil as quais, quando são foco de atenção dos profissionais, podem disparar movimentos potencializadores da prática educativa. Por outro lado, evidencia um momento singular do percurso formativo da futura professora em que referenciais teóricos, compromisso ético e político e diretrizes práticas se articulam no acompanhamento das crianças, na identificação de situações desafiadoras para a prática pedagógica inclusiva e na seleção de alternativas de ação para a superação desses desafios.

Como a estagiária-pesquisadora analisa a repercussão desse projeto de intervenção na relação entre Maria e seus pares? Refletindo sobre o desenvolvimento do projeto, Luciana ressalta que, no início da intervenção, Maria ficava durante pouco tempo na roda de conversa e sempre sentada no colo de um adulto. A partir das intervenções realizadas, o tempo de contato com as demais crianças foi

se ampliando, conseqüentemente o tempo de atenção e permanência nas rodas de conversas também.

Relata a estagiária-pesquisadora que, no sexto dia do projeto de intervenção, observou um fato “inesperado”. Maria subiu, pela primeira vez, espontaneamente no escorregador, permanecendo cinco minutos sentada no brinquedo. As crianças aparentaram estar bem felizes por Maria estar no escorregador, conversavam e brincavam com ela. Essa situação aconteceu também no décimo dia de intervenção. Maria subiu, por iniciativa própria, no mesmo brinquedo de escorregar, permanecendo nele por alguns minutos. Tendo em vista a aparente indiferença e desinteresse da menina pelos brinquedos do pátio, a estagiária-pesquisadora avaliou essa iniciativa dela como muito significativa.

No último dia de intervenção, Luciana presenciou nova iniciativa de Maria para brincar no escorregador. Na hora do pátio, ela andava pelo espaço segurando uma fita na mão. Observando-a solitária, Luciana deu a mão a ela e a direcionou para o escorregador. No mesmo instante, a menina subiu no brinquedo, sentou e deu a mão à Luciana para escorregar, repetindo esse movimento diversas vezes. Maria parecia estar descobrindo o prazer de brincar no escorregador e compreendendo quais ações eram necessárias para isso.

No movimento de ampliação das possibilidades de brincar de Maria, delinea-se o processo de constituição da futura professora. No movimento de ampliação das elaborações de Luciana, emergem, para a criança com autismo, novas formas de interação com seus pares e com a brincadeira. Constituição recíproca entre a futura professora e a criança.

Em seu movimento de constituição como futura professora, Luciana vivencia a importância do papel que os adultos exercem como mediadores, colaborando na interação entre as crianças e, conseqüentemente, no desenvolvimento da criança com autismo. Conforme aponta a estagiária-pesquisadora,

As leituras e reflexões sobre a criança com deficiência foram constituindo em mim essa compreensão sobre o seu potencial. Durante todo o projeto de intervenção, procurei estar junto com Maria e as outras crianças, auxiliando e mediando a interação entre elas, principalmente nos momentos de brincadeira. Compreender, conforme escreve Vigotski, que Maria poderia realizar, com a ajuda de outra pessoa, muitas ações que não conseguia fazer sozinha foi fundamental para a intervenção (Caderno de registros).

Como ressalta Severino (2011, p. 151-152), “O saber é resultante de uma construção histórica, realizada por um sujeito coletivo”. No percurso formativo de Luciana, os textos que serviram como subsídios para a iniciação à docência e à pesquisa, as discussões com professores e colegas, as conversas e orientações na escola e a interação com as crianças de certa forma encarnaram esse sujeito coletivo, permitindo a ela, como estagiária-pesquisadora, condições para a produção de um saber sobre o trabalho educativo em que diferentes dimensões se inter-relacionam, configurando, no exercício da *práxis*, uma possibilidade de síntese entre teoria e prática.

## Considerações finais

Concluindo o estudo do TCC, Luciana salienta a importância deste trabalho para sua formação, possibilitando o aprofundamento de estudos sobre o autismo e de algumas ações educativas que podem favorecer o processo de desenvolvimento de crianças com essa síndrome.

Tratamos aqui da formação inicial de uma estudante do curso de Pedagogia para atuar em escolas de educação infantil em uma perspectiva inclusiva e enfocamos aspectos da elaboração e do desenvolvimento de um projeto de intervenção pedagógica, orientado para a inserção de uma menina com autismo nas brincadeiras coletivas de seus pares. A realização desse projeto permitiu à estudante vivenciar diferentes demandas que perpassam a docência, problematizar e refletir sobre os desafios encontrados, bem como buscar alternativas de ação para algumas dessas demandas.

A elaboração do projeto de intervenção colocou a estudante diante da necessidade de refletir sobre os elementos norteadores de sua ação, sobre os objetivos e as formas mais apropriadas de efetivá-los. Nesse sentido, outros estudos e discussões com docentes e também colegas foram realizados como subsídios para apoiar sua proposta. O desenvolvimento do projeto de intervenção colocou-a em contato com outra face da docência: a relação com as crianças, observando-as, escutando-as, identificando suas necessidades, compreendendo seus diferentes modos de ser e de se expressar e, nesse contexto, intervir, orientada por certa intencionalidade. A brincadeira foi o universo de intervenção. E o movimento de inserção da criança com autismo nas brincadeiras, por seus pares, foi o objetivo maior a ser atingido. Nesse percurso, ocorreram aprendizados, hesitações e conquistas.

Esse percurso foi gestado e desenvolvido a partir da articulação entre diferentes disciplinas, entre universidade e escola, entre ensino, iniciação à docência e

pesquisa. A busca por um movimento interdisciplinar orientou o trabalho realizado e a produção e socialização do saber. Severino (2011, p. 151) ressalta que “Ser interdisciplinar, para o saber, é uma exigência intrínseca, não uma circunstância aleatória”. Nessa perspectiva, em frente ao contexto histórico em que vivemos, o processo vivenciado aponta-nos que o interdisciplinar é mais um processo a ser vivido do que um produto a ser conquistado.

No exercício do trabalho interdisciplinar emerge — para a estudante, a professora regente e os professores formadores — a docência como *práxis* perpassada por uma dimensão ético-política. Dimensão que se expressa no compromisso dos professores formadores com a formação dos licenciandos e com a escola; dos profissionais da escola com os alunos e a estagiária-pesquisadora e, ainda, da estagiária-pesquisadora com a iniciação à pesquisa e à docência. Dimensão que se manifesta, também, no compromisso de docentes e da futura professora com a produção de um saber teórico-conceitual e prático que possibilite a todas as crianças a vivência de situações potencializadoras de seu aprendizado e desenvolvimento.

## Referências

- ANJOS, Hildete Pereira dos; SILVA, Kátia Regina da; MELO, Luciana Barbosa de. Efeitos da inclusão nas escolas públicas: uma leitura a partir de falas de professores e de gestores. *In*: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Cláudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina Moreno (org.). **Prática pedagógica na educação especial**: multiplicidade do atendimento educacional especializado. Araraquara: Junqueira & Marin, 2013. p. 63-82.
- BRANDÃO, Hellana; FROESLER, Maria das Graças Várzea Grande. **O livro dos jogos e das brincadeiras**: para todas as idades. Belo Horizonte: Leitura, 1997.
- BRASIL. **Resolução nº 1, de 2 de julho de 2019**. CNE/CP, Brasília: MEC, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=77781%E2%80%9D>. Acesso em: 23 jan. 2021.
- BRASIL. **Resolução nº 4, de 6 de abril de 2009**. CNE/CES, Brasília: MEC, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rces004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rces004_09.pdf). Acesso em: 23 jan. 2021.
- BRASIL. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. CNE/CEB, Brasília: MEC, 2009. Disponível em: <http://www.cesarcallegari.com.br/files/legislacoes/CEB05-2009.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2020.

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (Seesp). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/Seesp, 2008. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192). Acesso em: 13 dez. 2020.
- CHIOTE, Fernanda de Araújo Binatti. **Inclusão da criança com autismo na educação infantil: trabalhando a mediação pedagógica**. Rio de Janeiro: WAK, 2013.
- DAINEZ, Débora. **Constituição humana, deficiência e educação**: problematizando o conceito de compensação na perspectiva histórico-cultural. 2014. 125 f. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, SP, 2014. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/254176>. Acesso em: 23 jan. 2021.
- FOLLARI, Roberto. Interdisciplina e dialética: sobre um mal-entendido. *In*: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio. **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 107-137.
- FREITAS, Marcos Cezar Freitas. **O aluno incluído na educação básica: avaliação e permanência**. São Paulo: Cortez, 2013.
- GARCIA, Rosalba. A política nacional de educação especial nos anos 2000: a formação de professores e a hegemonia do modelo especializado. *In*: CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Cláudio Roberto (org.). **Professores e educação especial: formação em foco**. v. 2. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 65-78.
- IBGE. Desemprego fica estável em 14,2% no trimestre encerrado em janeiro. **Agência IBGE Notícias**. Publicado em 31 mar. 2021. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/30390-desemprego-fica-estavel-em-14-2-no-trimestre-encerrado-em-janeiro>. Acesso em: 02 abr. 2021.
- IBGE. Síntese de Indicadores Sociais: em 2019, proporção de pobres cai para 24,7% e extrema pobreza se mantém em 6,5% da população. **Agência IBGE Notícias**. Publicado em 12 nov. 2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa.html?editoria=sociais>. Acesso em: 15 jan. 2021.
- INEP. Pisa 2018 revela baixo desempenho escolar em leitura, matemática e ciências no Brasil. **Agência IBGE Notícias**. Publicado em 03 dez. 2020. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil/21206). Acesso em: 15 jan. 2021.
- MASETTO, Marcos. **Didática: a aula como centro**. São Paulo: FTD, 1997.
- MALUF, Angela Cristina Munhoz. **Brincadeiras para sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 2004.

- MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. A visão de licenciandos sobre a formação inicial com vistas à atuação com a diversidade dos alunos. *In: CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles; BAPTISTA, Cláudio Roberto (org.). Professores e educação especial: formação em foco. v. 1, Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 51-63.*
- OLIVEIRA, Ivone Martins de. O aluno da educação especial, a escola regular e as práticas pedagógicas. *In: OLIVEIRA, Ivone Martins de; RODRIGUES, David; JESUS, Denise Meyrelles de. Formação de professores, práticas pedagógicas e inclusão escolar: perspectivas luso-brasileiras. Vitória, ES: Edufes, 2017. p. 235-259.*
- OLIVEIRA, Ivone Martins de; CHICON, José Francisco; MONTEIRO, Emilene Gomes; MURACA, Gabriela de Vilhena. A inclusão escolar na formação inicial de professores. **Kiri-Kerê: Pesquisa em Ensino.** São Mateus, ES, Dossiê n. 3, p. 11-36, abr. 2020. Educação Especial: Políticas públicas e práticas pedagógicas. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/kirikere>. Acesso em: 06 abr. 2020.
- OLIVEIRA, Rosiska Darcy de; OLIVEIRA, Miguel Darcy de. Pesquisa social e ação educativa: conhecer a realidade para poder transformá-la. *In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (org.). Pesquisa participante.* São Paulo: Brasiliense, 1999. p. 17-41.
- PADILHA, Anna Maria Lunardi; OLIVEIRA, Ivone Martins. **Educação para todos: as muitas faces da inclusão escolar (org.).** Campinas: Papirus, 2013.
- PADILHA, Anna Maria Lunardi. **Práticas pedagógicas na educação especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental.** Campinas, SP: Autores Associados/Fapesp, 2001.
- PEDROSO, Cristina Cinto Araújo. Os cursos de pedagogia do estado de São Paulo e a formação do professor na perspectiva da educação inclusiva: o que indicam as matrizes curriculares. *In: POKER, Rosimar Bortolini; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; GIROTO, Cláudia Regina Mosca (org.). Educação inclusiva: em foco a formação de professores.* E-book. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016. p. 33-58.
- SCHMIDT, Maria Luiza Sandoval. Pesquisa participante: alteridade e comunidades interpretativas. **Psicologia (USP),** São Paulo, v. 17, n. 2, p. 11-41, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pusp/v17n2/v17n2a02.pdf>. Acesso em: 05 set. 2020.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. O uno e o múltiplo: o sentido antropológico do interdisciplinar. *In: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio. Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito.* 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 138-154.
- VICTOR, Sonia Lopes; OLIVEIRA, Ivone Martins de. Trabalho docente e formação: o que dizem os professores da educação especial? **Revista Profissão Docente,** Uberaba, v. 17, n. 36, p. 41-54, jan./jul. 2017.
- WERNER, Andréa. **Meu amigo faz iiiii.** Jaraguá do Sul: CR8, 2017.
- VYGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras escogidas III: história del desarrollo de las funciones psíquicas superiores.** Tradução de Julio Guillermo Blank. Madri: Visor, 1995.
- VYGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras escogidas V: fundamentos de defectología.** Tradução de Maria Del Carmem Ponce Fernandez. Madri: Visor, 1997.

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

VIGOTSKI, Lev Semionovich. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução de Zoia Prestes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, Rio de Janeiro, n. 8, p. 23-36, jun. 2008. Disponível em: <http://www.ltds.ufrj.br/gis/anteriores/rvgis11.pdf>. Acesso em: 04 dez. 2020.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. Tradução de Denise Regina Sales, Marta Kohl de Oliveira e Priscila Nascimento Marques. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, n. 37, v. 4, p. 861-870, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n4/a12v37n4.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2020.

## 2. Ações pedagógicas inclusivas para propiciar a participação do aluno com autismo nas aulas de Educação Física

Gabriel Vighini Garozzi<sup>1</sup>

José Francisco Chicon<sup>2</sup>

Maria das Graças Carvalho Silva de Sá<sup>3</sup>

### Considerações iniciais

De acordo com o Censo Escolar da Educação Básica, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), no ano de 2019, foram matriculados 166.620 estudantes com autismo<sup>4</sup> nas classes comuns de ensino das escolas regulares brasileiras (BRASIL, 2019). Esse montante revela que, aproximadamente, 15% dos alunos público-alvo da Educação Especial matriculados nas classes de ensino regular se constituem educandos com autismo.

- 
1. Professor de Educação Física do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação de Serra, ES. Mestre em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).
  2. Professor doutor do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).
  3. Professora doutora do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).
  4. Não foram incluídas nesse dado outras especificidades que compõem o Transtorno do Espectro Autista, por exemplo, a síndrome de Asperger.

Podemos perceber, com essas informações quantitativas, que o número de alunos com autismo nas escolas tem aumentado, fato que era pouco comum em nossa realidade. Se, por um lado, esse indicativo sugere avanços importantes na perspectiva das políticas de acesso e permanência das pessoas com deficiência/autismo nas escolas, por outro, remete-nos a perguntar sobre a questão do aprendizado.

Acreditamos que a escola tem um papel fundamental na constituição cultural e social dos alunos com e sem deficiência/autismo, por consistir em um espaço rico de relações humanas que tem o compromisso de sistematização e transmissão dos bens culturais produzidos e acumulados pelas gerações anteriores. Contudo, não podemos deixar de mencionar que, muitas vezes, na escola, a criança, o adolescente ou o jovem com autismo são percebidos pelos docentes e pela equipe pedagógica, seja devido a preconceitos, seja por falta de informações, ainda com uma visão baseada no modelo médico da deficiência, acreditando na incapacidade desse aluno, o que pode ocasionar limitações importantes na construção de práticas pedagógicas que lhe propiciem avanços no seu aprendizado e desenvolvimento. No entanto, essa realidade vem mudando gradativamente com o processo de inclusão (SIQUEIRA; CHICON, 2016).

Logo, insistimos que é necessário compreender que os alunos com autismo são crianças, adolescentes e jovens que possuem desejos e potencialidades e que a deficiência é apenas uma parte das alternativas da sua constituição de sujeito humano (OLIVEIRA *et al.*, 2015).

Pesquisas realizadas por Oliveira (2017), Siqueira e Chicon (2016) e Chiote (2011) revelam que, na escola, o professor, ao ministrar aula para uma turma regular com a presença de um aluno com autismo, que apresenta características tão peculiares, como dificuldade de comunicação e interação social, restrição de interesse e de atividades, comportamentos repetitivos e estereotipados, encontra dificuldade para propiciar o processo de ensino e de aprendizagem também para esse aluno. Para tanto, precisa desenvolver estratégias de abordagem e de ação pedagógica que vão ao encontro de suas necessidades, além de outros apoios que se fizerem importantes, por exemplo, a presença de um estagiário, de um professor colaborador, a adoção de práticas inclusivas.

Nesse contexto, encontramos também o professor de Educação Física. Entendemos que a Educação Física, como uma prática pedagógica que trabalha com os conteúdos que constituem a cultura corporal de movimento, como o esporte, a dança, as lutas, o jogo, a ginástica, entre outros (SOARES *et al.*, 1992), apresenta grande potencial na promoção da educação inclusiva no ambiente escolar.

Acreditamos que as ações de inclusão mobilizadas pelo docente devem superar o paradigma da aptidão física (que visa ao rendimento, processos seletivos, concorrência...) e propor intervenções educativas que possibilitem aprendizagens e avanços significativos no desenvolvimento dos alunos com autismo, ampliando suas potencialidades e modos de sentir, pensar e agir no mundo.

Defendemos que o docente de Educação Física deve trabalhar com uma abordagem de ensino que focalize a participação e a cooperação na convivência com a diversidade, incluindo nas aulas todos os seus alunos, inclusive aqueles que apresentam dificuldades no controle corporal e dos movimentos (SOUZA; PICH, 2013).

Ao rever a literatura, na área da Educação Física, tivemos dificuldades para localizar estudos que abordem o tema no meio escolar. Na pesquisa realizada por Barreto, Francisco e Vale (2014), intitulada *Análise das publicações sobre inclusão de pessoas com deficiência nas aulas de Educação Física escolar em periódicos brasileiros on-line*, foram encontrados apenas 15 artigos que se dedicaram a estudar a inclusão de alunos com deficiência na Educação Física escolar, no período de agosto de 2002 a setembro de 2012 (dez anos), com publicação em revistas on-line, de extratos B1 e B2 na ocasião. Dentre essas 15 publicações, nenhuma tratava diretamente da inclusão de pessoas com autismo.

No banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)<sup>5</sup>, foram localizados alguns estudos que abordaram essa temática da inclusão nas aulas de Educação Física, como os trabalhos de Siqueira (2011) e Oliveira (2017). Preocupados com essa lacuna nessa área de conhecimento e fazendo coro com os estudos de Jesus, Baptista e Victor (2006), que já revelavam a necessidade do aumento de ações pedagógicas inclusivas relacionadas com a inclusão de educandos com deficiência na escola, reiteramos a importância da realização de pesquisas sobre a inclusão da criança com autismo nas aulas de Educação Física escolar.

Nessa direção, o estudo em foco adentrou a escola, especialmente, as aulas de Educação Física, com o objetivo de identificar as ações pedagógicas realizadas pela professora para propiciar a participação do aluno com autismo nas aulas.

---

5. É importante frisar que encontramos, nos periódicos da área pesquisados e no banco de teses e dissertações da Capes, alguns trabalhos que investigam autismo e Educação Física na perspectiva inclusiva em ambientes não escolares.

## Caminhos percorridos

Para a construção desta investigação, optamos pela realização de uma pesquisa qualitativa, pautada nos princípios do estudo de caso do tipo etnográfico que, voltado para a compreensão de um caso educacional, busca entender o contexto, a complexidade e as inter-relações de uma instância em particular na sua totalidade e no seu processo, na sua dinâmica singular em ação (ANDRÉ, 2005).

No contexto pesquisado, constituíram-se como participantes do estudo uma professora de Educação Física, um estagiário (graduando em Educação Física) e 25 alunos do 2º ano das séries iniciais do Ensino Fundamental, com idades entre sete e oito anos, pertencentes a uma escola pública do município de Vitória/ES, um deles diagnosticado com autismo (sujeito foco). Para acompanhar o processo de ensino e de aprendizagem desenvolvido com a turma, atuamos na escola junto com a professora quatro vezes por semana, participando das três aulas semanais de Educação Física e do momento de planejamento com a docente. Nessa direção, a pesquisa de campo na escola aconteceu durante o período de fevereiro a junho de 2019.

Para o registro e a produção das informações, contamos com o emprego de três instrumentos: observação participante (com atuação ativa do pesquisador junto com a professora na organização do trabalho pedagógico para a turma), filmagens das aulas acompanhadas e anotações no diário de campo. Desse modo, a análise dos dados foi desenvolvida tendo por base a análise microgenética, a partir do recorte de episódios interativos que focam a atenção em detalhes, como pistas, indícios e signos de informações pertinentes de um processo em curso (GÓES, 2000).

A matriz teórica para análise dos dados foi constituída com base nos estudos associados à abordagem histórico-cultural de Vigotski e colaboradores. Pesquisas originadas nessa teoria têm contribuído para a educação de sujeitos com deficiência/autismo, ao promover um entendimento mais aprofundado sobre as possibilidades desses alunos, assim como a responsabilidade e o compromisso do meio social com esses educandos, apresentando-se contrárias às características negativas que são atribuídas a essas pessoas, que evidenciam suas dificuldades sem anteriormente perceber suas potencialidades (GÓES, 2008).

Partindo de uma análise inicial das informações produzidas, identificamos dois momentos organizados pela professora em suas aulas que mereceram nossa atenção, no tocante à análise das ações pedagógicas desenvolvidas para a participação do aluno com autismo no contexto de aula com sua turma: a) momento

da roda de conversa inicial da aula; e b) momento da vivência com o conteúdo da ginástica. Assim, destacamos, na sequência do estudo, um episódio de aula em cada eixo, que consideramos mais representativo do processo de ensino e de aprendizagem desenvolvido com a turma nas aulas de Educação Física, para uma análise mais aprofundada.

## **O processo de ensino e de aprendizagem nas aulas de Educação Física: encontrando caminhos para a inclusão**

### **Eixo 1: Momento da roda de conversa inicial da aula**

Nesse momento, a professora organizava um círculo com os alunos na quadra e, após realizar a chamada dos presentes, fazia uma conversa inicial buscando lembrar com os educandos acontecimentos que marcaram a aula anterior. Na sequência, explicava as atividades que seriam trabalhadas no decurso da aula.

Em nossas observações iniciais, notamos que Paulo<sup>6</sup> (aluno com autismo) pouco participava da roda de conversa inicial proposta pela professora, permanecendo poucos minutos (às vezes segundos) sentado junto com os colegas. Escapulia de perto do grupo e procurava explorar o espaço em volta. Demonstrava gostar de correr pela quadra, girar em torno de si mesmo, subir e descer em escadas, meio-fio, bancos e traves, procurando se equilibrar, bem como escapar para outros espaços, como a quadra maior e as salas de aula. Esse contexto exigia um enorme esforço de Juan (estagiário) que, ao acompanhar Paulo, tinha que dispor de elementos para convencê-lo a se dirigir de volta à quadra e participar com os colegas de turma das atividades propostas.

Em frente às dificuldades observadas nas aulas para a participação de Paulo nos momentos de roda de conversa, algumas estratégias de ensino foram pensadas junto com a professora, com o objetivo de modificar esse cenário. Dentre elas, uma possibilidade encontrada foi o desenvolvimento de atividades paralelas, isto é, atividades que são realizadas com o aluno simultaneamente à intervenção que está sendo desenvolvida com a turma naquele momento.

Nesse caso, o estagiário acompanha e orienta o aluno com autismo na vivência com o uso de materiais e ações do seu interesse, relacionadas com a proposta de aula organizada pela professora para a turma, por exemplo: equilibrar-se andando

---

6. Visando preservar a identidade dos participantes da pesquisa, os nomes citados neste estudo são fictícios.

na perna de pau, andar com os pés de latas e saltar no trampolim. Assim, enquanto a professora Marina estava com a turma na roda, em uma situação paralela, o estagiário ou o pesquisador orientava Paulo no desenvolvimento de outra atividade.

Nesse sentido, vamos destacar, no episódio a seguir, uma atividade paralela, que consistiu em brincar com o trampolim.

### **Episódio 1: Paulo brincando no trampolim**

Quando Paulo chegou à quadra acompanhado de Juan, a professora Marina estava reunida com a turma em roda e já tinha iniciado a aula (o aluno chegou depois dos colegas porque resistia a vir para o local). Paulo não quis se sentar com os colegas e ficou andando pelo pátio. Após a chamada, a docente foi até a sala de materiais e pegou o trampolim, colocando-o em um canto da quadra para Paulo brincar. Pegou também uma cesta móvel de basquete que estava próxima e a posicionou para o lado do aluno no trampolim. Retornou à roda para explicar as atividades da aula para a classe, enquanto o pesquisador assumiu a intervenção com o educando. Paulo de imediato subiu no trampolim e começou a saltar, mas logo deixou o aparelho. O pesquisador foi atrás dele e o convenceu a regressar à atividade, deixando que pulasse livremente. Na sequência, para enriquecer a brincadeira, pegou a bola de basquete, subiu no trampolim e demonstrou para Paulo que ele poderia continuar pulando e também arremessando a bola na cesta. Paulo sobe no trampolim e inicia os saltos. O pesquisador entrega a bola de basquete para ele e o incentiva verbalmente a fazer os arremessos da bola na cesta. Paulo realiza o arremesso, não acerta a cesta e continua pulando. O pesquisador pega a bola, entrega novamente para ele e continua a incentivá-lo a tentar acertar a bola na cesta, dizendo: “Vamos, Paulo, joga a bola na cesta, você consegue!”. Após o educando pular e jogar a bola na cesta, o pesquisador elogiava sua ação falando: “Boa, Paulo! Muito bem! Gostei de ver seu arremesso!”. Essas palavras o incentivaram a realizar o arremesso repetidas vezes, durante uns cinco minutos. Assim, era visível a alegria do aluno em participar de tal atividade, expressa com sorrisos, entusiasmo e euforia em seus movimentos. Enquanto Paulo estava envolvido com essa atividade, os colegas permaneciam na roda ouvindo a professora (Diário de campo, 23-04-2019).

Observamos, no episódio destacado, ações pedagógicas organizadas no planejamento para possibilitar a participação de Paulo nas aulas e enriquecer

a sua brincadeira. Percebemos, na estratégia adotada pela professora, que o menino tem acesso ao conteúdo da aula a partir de seus interesses individuais. Ao mesmo tempo em que a docente dirige a roda de conversa com os colegas da turma, Paulo, com a mediação do professor pesquisador, encontra resposta a seus anseios ao realizar a prática corporal na combinação do uso do trampolim para o salto e o arremesso à cesta de basquete, mostrando entusiasmo pela proposta. No episódio analisado, evidenciamos duas situações para o movimento de inclusão: a) a possibilidade da participação de dois professores atuando conjuntamente em turmas inclusivas; e b) a possibilidade de o professor e o estagiário planejarem e atuarem juntos em turmas inclusivas (mas, nesse caso, já percebemos, na organização do trabalho docente na escola, que se trata de um grande desafio a ser enfrentado).

Observamos, no estudo de Chiote (2011), um movimento interessante na direção do trabalho educacional, ao nos apresentar a possibilidade de dois professores atuarem no processo de inclusão com a turma do aluno com autismo investigado. Nesse contexto, além do professor regente, havia a participação de outro profissional, denominado professor colaborador de ações inclusivas, que, assim como o primeiro, tinha a função de agir como facilitador do processo de ensino e de aprendizagem. De acordo com a autora,

Dentre as atribuições do professor colaborador de ações inclusivas, definidas pela Seme – Cariacica, destacamos três: realizar intervenção pedagógica direta com o aluno que apresenta NEEs, garantindo o seu processo de aprendizagem no contexto da sala de aula, em conjunto com o professor regente e seus colegas da turma; participar dos momentos de planejamento com o pedagogo e o professor regente; promover estudos em grupos com professores, pedagogos, coordenadores e gestor de sua escola (CHIO-TE, 2011, p. 99).

O estudo de Alves *et al.* (2017), que analisa a perspectiva de professores brasileiros sobre a inclusão de crianças com deficiência nas aulas de Educação Física, revela que a maioria dos professores entrevistados indicaram a presença de um professor assistente nas aulas de Educação Física como um aspecto facilitador das estruturas escolares para a realização de aulas inclusivas. Segundo os autores, além de auxiliar no fazer pedagógico com a turma, esse profissional poderia instruir o professor regente da disciplina a fazer mudanças nas atividades curriculares e pedagógicas, com o objetivo de atender às necessidades de todos os alunos.

Além disso, chama a nossa atenção o fato de que, quando falamos de inclusão, temos o entendimento de que os alunos devem realizar todas as atividades juntos e ao mesmo tempo. Mas, se fizermos assim, onde fica o olhar para as diferenças? Nesse caso, para uma criança com as características de Paulo, participar junto com os outros alunos da roda de conversa inicial é estressante. No entanto, respeitando suas peculiaridades e seguindo por diferentes caminhos, é possível, com planejamento sistematizado, ao longo do processo, ir conquistando essa condição em seu desenvolvimento.

Também cabe refletir sobre a ação mediadora do pesquisador junto ao aluno com autismo. O pesquisador inicia sua intervenção deixando o aluno saltar livremente no trampolim. Em seguida, demonstra o movimento de saltar e jogar a bola na cesta, solicitando que o menino faça o mesmo, incentivando-o verbalmente para tal. A cada lançamento que Paulo realizava jogando a bola em direção à cesta, acertando ou não, o pesquisador elogiava sua conduta, motivando-o a permanecer na atividade por mais tempo. O aluno demonstrava satisfação ao realizar o movimento.

Os aspectos da ação pedagógica do pesquisador com Paulo, destacados na atividade realizada, mostram um percurso didático bem interessante em que a demonstração e o incentivo verbal foram cruciais para que o aluno executasse a atividade. Ao realizar a demonstração, o pesquisador apresentou a informação de modo concreto e visual, favorecendo a compreensão e a execução para ele, uma vez que seu movimento parte da imitação do gesto motor e não de algo abstrato, como a fala, por exemplo. Na sequência, o incentivo verbal fez toda a diferença no tempo de duração da brincadeira, motivando o aluno a permanecer na tarefa, demonstrando satisfação.

Em relação aos procedimentos adotados na ação pedagógica do professor com o aluno com autismo, buscamos apoio no estudo de Oliveira (1993, p. 62), que salienta:

Os procedimentos regulares que ocorrem na escola – demonstração, assistência, fornecimento de pistas e instruções – são fundamentais na promoção do “bom ensino”. Isto é, a criança não tem condições de percorrer, sozinha, o caminho do aprendizado. A intervenção de outras pessoas – que, no caso específico da escola, são o professor e as demais crianças – é fundamental para a promoção do desenvolvimento do indivíduo.

No trato com crianças com características tão peculiares, o professor precisa conhecê-las e usar várias estratégias pedagógicas para manter sua atenção e interesse pela atividade. Aqui é importante frisar que a participação do pesquisador junto ao aluno na atividade aconteceu por ele conhecer a proposta de planejamento, tendo construído tal ideia com a professora.

## **Eixo 2: Momento da vivência com o conteúdo da ginástica**

Esse momento de aula é caracterizado com os alunos vivenciando as atividades pedagógicas organizadas pela professora, com base no conteúdo da ginástica geral, mais precisamente no ensino dos movimentos: estrela, vela, rolamentos, giros, saltos, paradas de mão.

No contexto inicial observado, percebemos que, nesse segundo momento da aula, Paulo também apresentava dificuldades em participar das atividades propostas com os colegas. O comportamento dele era semelhante ao apresentado no primeiro momento, pois gostava de ficar subindo nos objetos e descendo, realizar saltos, experimentar a textura de diferentes materiais, como o giz ou a superfície do colchonete, além de expressar constantemente um olhar atento ao cenário à sua volta. Certamente, ainda não tinha encontrado na aula sentido para seus desejos e interesses.

Como a professora Marina continuava a conduzir as atividades com a turma, os movimentos de Paulo demandavam uma atuação proativa de Juan, para buscar mecanismos que despertassem o interesse do educando e o convencessem a retornar para o contexto de aula e participar das atividades. Essa conjuntura requereu dos profissionais envolvidos com o processo de intervenção empenho na busca de estratégias pedagógicas que possibilitassem estimular a participação de Paulo nas aulas.

Nesse cenário, uma estratégia desenvolvida consistiu em reorganizar a estrutura das atividades propostas, ofertando materiais e ações motoras que fossem ao encontro do interesse de Paulo. Assim, no trabalho envolvendo o conteúdo “rolamento para frente”, durante as aulas, a estratégia empregada pela docente consistiu em alterar o plano de altura para a realização do movimento, buscando aproveitar o interesse do aluno de subir nos objetos para aproximá-lo da atividade desenvolvida com a turma, como é possível observar no episódio a seguir:

### **Episódio 2: Quando subir e rolar é legal**

Os alunos estavam sentados um ao lado do outro sobre a linha de fundo da quadra, perto da sala de materiais.

Paulo sentou-se junto aos colegas, acompanhado pela professora de Educação Especial. Enquanto isso, o estagiário e o pesquisador organizavam os materiais para a atividade com o rolamento para frente. Foram colocados dois bancos (tipo daqueles que ficam em praças, com as ripas separadas por um pequeno espaço) um do lado do outro, com uma pequena distância entre eles. Próximo e na parte frontal dos bancos, foram organizadas três pilhas de colchonetes com três em cada uma, uns 15 centímetros abaixo da altura dos bancos, de forma que três alunos realizassem o exercício ao mesmo tempo. Assim, com os materiais e a turma organizados, a professora Marina chamou um aluno para demonstrar o rolamento, enquanto explicava: cada educando terá que subir no banco, se agachar, imitando a posição do sapinho, apoiar as mãos na pilha de colchonetes à sua frente, encostar o queixo no peito, levantar o quadril e rolar para frente sobre a pilha de colchonete. Depois da explicação, a professora chamou os alunos de três em três para realizar a atividade, começando pelo lado oposto da fileira em que Paulo estava. Cada educando faria dois rolamentos por vez. Paulo esperava a sua vez sentado no colo da professora de Educação Especial. Alguns colegas interagem com ele, como Yasmin, que segurava suas mãos e parecia estar fazendo alguma brincadeira. Ele aceitava a ação da aluna, mas não reagia a seus movimentos, ficando observando o ambiente à sua volta. Após alguns minutos, percebendo que Paulo se levantou do seu lugar e parecia estar impaciente por esperar, o pesquisador se aproximou, abaixou-se ao seu lado e interagiu com ele, dizendo que sua vez estava chegando e explicando os procedimentos do rolamento, pedindo para ele olhar como os colegas faziam. Yasmin mexia em seu cabelo e balançava suas mãos. O aluno pareceu ficar mais tranquilo. Em seguida, Marina chamou Paulo, Yasmin e outro educando para vivenciar a atividade. Paulo, demonstrando alegria, saiu correndo em direção ao banco e subiu no objeto, pulando para a pilha de colchonetes e sentando depois na quina do encosto do banco. Ele apresenta fixação de subir e descer em objetos e locais altos e de ficar pulando entre eles. O pesquisador, que continuou acompanhando o aluno, conteve-o para que ele não pulasse de volta para o colchonete e aguardou a orientação da docente para iniciar a atividade. Enquanto ajudava uma menina ao lado, a professora se dirigiu ao aluno: “Vamos, Paulo, coloca a mãozinha, encolhe o pescoço”. Após a fala da docente, Paulo, orientado pelo pesquisador, agachou-se no banco, apoiou as mãos e a cabeça no

colchonete e, com o auxílio do adulto, protegendo a sua cabeça e impulsionando seu corpo para frente, rolou. Os colegas vibraram com sua participação. Yasmin foi abraçá-lo. Marina elogiou o menino, vibrando: “Aeeeeeee” e bateu palmas para ele. Ele mostrou-se entusiasmado com a tarefa e com a atenção recebida, correndo e retornando para experimentar o rolamento de novo. Na sequência, a professora disse a Paulo: “De novo, subiu, faz a posição do sapinho” (agachar). O aluno repetiu o movimento com o auxílio do pesquisador por mais duas vezes, sempre recebendo o incentivo dos colegas e da professora. Marina, que agia auxiliando os colegas ao lado, somente observando e incentivando os movimentos de Paulo, na quarta vez, aproximou-se dele e o convidou a fazer o rolamento mais uma vez. Posicionou o menino no banco e reforçou: “1, 2, 3, vai, Paulo, coloca as mãozinhas no colchonete”. Com o menino posicionado, incentivou: “Vai, vai, vai, você consegue!”. Paulo fez o rolamento auxiliado por ela, que vibrou: “Aeeeeeee, parabéns!”. O menino levantou-se eufórico, correu com entusiasmo em volta dos colegas, retornou para o banco, subiu e pulou na pilha de colchonetes. A professora e os colegas demonstraram alegria em vê-lo tão envolvido na atividade. A professora de Educação Especial e o estagiário que assistiram a tudo disseram ter ficado encantados com o comportamento de Paulo nessa aula. Ele ainda não conseguia realizar o rolamento com autonomia, por isso precisou do auxílio dos adultos (Diário de campo, 22-03-2019).

Em um primeiro olhar para a situação de aula, notamos que a organização dos alunos sentados enfileirados sobre a linha de fundo da quadra, aguardando sua vez para realizar o rolamento, gerava uma certa impaciência em todos, mas era necessária, pois tratava-se de um movimento que requer certos cuidados e disciplina para evitar acidentes. Essa espera, para o caso da criança com autismo com as características de Paulo, às vezes não funciona, principalmente se esse tempo se alongar. Por isso, no episódio narrado, observamos que Paulo, inicialmente, está sentado com a professora de Educação Especial, que acompanha a aula de Educação Física e apresenta afinidade com o menino, mantendo-o relaxado durante o tempo de organização e explicação da aula.

Na sequência, observamos que a professora chama os alunos que estão sentados no lado oposto ao qual Paulo se encontra para iniciar o rolamento. Essa atitude despreocupada da docente implica maior tempo passivo do menino na situação de espera, levando-o ao limite de sua paciência. Assim, ele inicia atitudes

de levantar e sair do espaço de aula, sem que a professora de Educação Especial consiga mais acalmá-lo com sua mediação carinhosa.

Na cena, o pesquisador percebe a situação e, receoso de que Paulo se distanciasse do espaço de aula como normalmente ocorria, rapidamente toma a iniciativa de compartilhar a mediação com a docente e Yasmin. Aproxima-se do menino com cuidado e conversa com ele explicando que ele logo iria subir no banco e rolar. Pacientemente, pediu que Paulo observasse os colegas na realização do rolamento, prestando atenção na aula até que sua vez chegasse.

Nesse recorte, notamos o esforço de mediação empregado pelos dois adultos envolvidos e pela colega Yasmin para manter Paulo sentado junto ao grupo, aguardando sua vez para realizar o rolamento, enquanto a docente acompanhava os outros alunos. Isso tudo parte de uma ação conjunta, intencionalmente planejada, para potencializar a participação de Paulo na aula, que poderia não se efetivar, caso ele deixasse aquele espaço, cansado de esperar sua vez. De acordo com Vigotski (2007), o professor tem o papel explícito de provocar avanços que não ocorreriam espontaneamente.

Assim, nessa situação, um detalhe nos chama a atenção. Talvez o risco de Paulo se afastar do ambiente de aula e o esforço dos agentes mediadores em mantê-lo tranquilo fosse menor, caso a professora tivesse chamado os primeiros alunos pelo lado em que ele se encontrava, reduzindo seu tempo de espera. Enfim, pequenos detalhes podem fazer a diferença na ação mediadora do educador com as crianças em turmas inclusivas (CHICON, 2013). É preciso, portanto, estar atento.

Na sequência, revendo agora o momento em que Paulo, Yasmin e o outro colega foram convidados a realizar o rolamento pela professora, percebemos que o pesquisador continuou acompanhando o aluno. Assim que foi chamado para fazer o rolamento junto com seus colegas, Paulo correu para o banco, subiu e saltou sobre os colchonetes com energia e um largo sorriso no rosto. Estava ansioso por esse momento, pois tem fixação em ficar subindo nas coisas. Quando ia repetir o movimento, o pesquisador o conteve e explicou que ele precisava ouvir a orientação da professora. Dessa vez, a professora, que acompanhava as outras duas crianças para o rolamento, logo deslocou sua atenção para Paulo, explicando verbalmente o que ele deveria fazer auxiliado pelo pesquisador. Aqui, observamos uma atitude mais comprometida da professora com a criança, com palavras de ordem que orientavam sua conduta para a realização do rolamento, palavras de encorajamento e incentivo, além de demonstrar vibração com o envolvimento

dele na aula, dirigindo-lhe elogios por sua participação e execução do movimento, inclusive tomando para ela a ação de contato físico com ele.

Entendemos que a postura apresentada pela professora é imprescindível para o trabalho pedagógico com crianças com autismo, indo ao encontro do pensamento defendido por Vygotski (1997), que ressalta a importância de se construir uma prática pedagógica que atenda às especificidades dos alunos e reconheça os diferentes percursos de aprendizagem. Assim, a função da professora como mediadora entre o conhecimento e o educando requer envolvimento, entusiasmo e vibração, principalmente, com sujeitos que possuem dificuldade de interagir com o outro.

Segundo Góes (2008), as dificuldades de interação do docente com alunos que apresentam deficiência/autismo têm impactos negativos em seu processo de aprendizagem, visto que esses sujeitos são aqueles que mais necessitam do engajamento do professor para permanecer mergulhados no processo de significação. Nesse sentido, a interação e a comunicação proativa demonstradas pela professora na relação com o aluno foram extremamente importantes para criar um ambiente alegre, acolhedor e motivador, estimulando a sua participação e mostrando-lhe possibilidades de brincar e aprender junto com os colegas.

Podemos inferir que a atitude adotada pela professora na relação com Paulo nessa atividade contagiou a todos e fez a diferença para a participação ativa e alegre dele na aula. Além disso, teve desdobramento para o reconhecimento dele pelos colegas, demonstrado pela aclamação do grupo quando ele terminava a execução do rolamento e pelo abraço terno dado por Yasmin. Nessa relação pedagógica, Paulo vivencia o sentimento de acolhimento/pertencimento, que é uma experiência fundamental para elevar sua autoestima.

O reconhecimento das possibilidades e limitações de Paulo em participar das aulas junto com as outras crianças, bem como a significação atribuída pela educadora às suas ações, nesse contexto, levam-nos a invocar algumas palavras de Vigotski (2010, p. 64): “[...] o processo de educação deve basear-se na atividade pessoal do aluno, e toda a arte do educador deve consistir [...] em orientar e regular essa atividade”.

Desse movimento dos dois professores em relação a Paulo na atividade, cabe evidenciar que houve notáveis progressos na execução do rolamento. Percebemos que o menino já é capaz de se agachar, apoiar as duas mãos no solo e tocar o queixo no peito, etapas importantes do movimento, mas não suficientes para sua efetivação com independência e autonomia. Para alcançar esse objetivo, o

menino precisa ainda coordenar o movimento das pernas, elevando-as da posição agachado, deslocando o tronco para a frente, etapa que ele está prestes a conseguir, mas ainda a faz com ajuda.

Essa situação nos remete aos ensinamentos de Vigotski (2007) sobre a zona de desenvolvimento iminente<sup>7</sup>, a qual preconiza que os pequenos progressos apresentados pelos alunos nas diferentes atividades desenvolvidas representam grandes avanços em direção ao nível de desenvolvimento real, isto é, aquele em que as crianças conseguem realizar determinadas tarefas sem ajuda, de forma autônoma, independente. Na situação descrita, notamos que Paulo caminha nessa direção, pois se encontra na zona de desenvolvimento iminente, ou seja, ainda precisa da colaboração e orientação do outro (adultos e/ou colegas mais experientes) para realizar o rolamento, para interagir com o grupo, para participar de determinadas brincadeiras. Quando essa condição está presente na ação do indivíduo para a efetivação de uma determinada tarefa, o autor sinaliza que se encontra no campo das possibilidades, pois os processos de desenvolvimento ainda não estão amadurecidos, mas já começaram a brotar, podendo, amanhã, produzir frutos.

Nessa perspectiva, também cabe salientar a importância do planejamento para a ação docente e nele o conhecimento sobre os alunos. A estratégia adotada para provocar o interesse de Paulo pela aula é decorrente de sua fixação por subir e descer de objetos, à semelhança da sua fixação por determinadas coisas de sua terra natal, por exemplo, o interesse em desenhar e pintar o Pico do Itabira, cartão postal da cidade. Utilizamos esses objetos do interesse da criança para motivá-la a realizar outras/novas experiências, alargando suas possibilidades de sentir, pensar e agir no ambiente (ORRÚ, 2009; CHICON, 2013). Nesse caso, ganha destaque a organização do espaço, dos alunos nesse ambiente e dos materiais disponibilizados.

A partir do percurso desenvolvido com o aluno com autismo na situação destacada e acreditando nas suas possibilidades de aprender, concordamos com Orrú (2016, p. 155) quando diz:

[...] se cremos que nosso aprendiz com autismo é um sujeito que aprende, então vamos buscar meios de conhecê-lo melhor, vamos prestar mais atenção nos indícios que nos dá sobre seus interesses, para então com ele desenhar-

---

7. Concordando com a pesquisa de Prestes (2012), neste estudo, optamos por utilizar o termo zona de desenvolvimento iminente.

mos seu percurso de aprendizagem. [...] porque cremos que é um sujeito aprendente, não um simples receptor de conteúdos, [...] mas sim um sujeito com possibilidades de aprender inúmeras coisas oportunizadas pela vida.

Vigotski (2018, p. 83) chama a atenção para a relevância que o meio possui para o desenvolvimento infantil, salientando 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.

Para Vigotski (2018), 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 estiver organizado de modo empobrecido, o curso do desenvolvimento também o será.

## Considerações finais

Percebemos, em nossas primeiras observações, que o aluno com autismo demonstrava resistência em participar com os colegas de turma dos momentos de aula constituídos pela professora. Contudo, notamos que, a partir da construção de um planejamento mais sensível aos interesses do educando, parece que, aos poucos, ele foi descobrindo na aula sentido para seus desejos e se interessando mais efetivamente pelas atividades realizadas.

No eixo 1: momento da roda de conversa inicial da aula, um caminho alternativo encontrado para possibilitar a participação de Paulo foi a organização de atividades paralelas, permitindo que ele acessasse os conteúdos da aula de Educação Física a partir de seus interesses individuais.

Mediante a análise dessa situação com atividades paralelas, notamos duas oportunidades para o movimento de inclusão: a primeira consiste na possibilidade de dois professores atuarem conjuntamente no fazer pedagógico em turmas inclusivas, e a segunda está relacionada com os aspectos identificados na ação pedagógica do mediador nesse tipo de atividade com Paulo, destacando um

percurso didático bastante interessante, em que a demonstração e o incentivo verbal se constituíram como elementos determinantes para que o aluno participasse da atividade, interagindo por mais tempo com os professores e colegas.

No eixo 2: momento da vivência com o conteúdo da ginástica, ressaltamos que a ação pedagógica da professora em reorganizar a estrutura das atividades propostas, privilegiando a oferta de materiais e ações motoras que iam ao encontro do interesse de Paulo, como subir e descer dos bancos, potencializou a socialização dele com os colegas e objetos na atividade de rolamento para frente. Além disso, a postura de interação e comunicação proativa demonstrada pela docente na relação com Paulo e os colegas gerou um ambiente alegre, acolhedor e atrativo, que mobilizou o interesse do grupo pela atividade proposta.

Conforme Vigotski (2018), a forma como o meio está organizado interfere qualitativamente no curso do desenvolvimento infantil. Desse modo, o movimento da professora também foi essencial para contagiar os outros alunos e promover em Paulo um sentimento de acolhimento e pertencimento ao grupo.

Salientamos, ainda, ser importante que o professor desenvolva uma prática pedagógica fundada no atendimento às peculiaridades do aluno com autismo e no reconhecimento dos seus diferentes percursos de aprendizagem, uma vez que pequenos detalhes podem fazer a diferença na ação mediadora do educador com as crianças em turmas inclusivas. Entendemos que a aposta, a empatia e a crença nas possibilidades de aprender da criança com autismo são aspectos essenciais de uma prática educativa inclusiva, que busca transformar o comportamento do aluno.

## Referências

- ALVES, Maria Luiza Tanure *et al.* Physical Education classes and inclusion of children with disability: brazilian teachers' perspectives. **Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 4, p. 1229-1244, out./dez. 2017.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro, 2005.
- BARRETO, Aline Michelle; FRANCISCO, Elaine Aparecida; VALE, Luiz Henrique. Análise das publicações sobre inclusão de pessoas com deficiência nas aulas de educação física escolar em periódicos brasileiros online. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 530-545, jan./mar. 2014.
- BRASIL. Inep. **Censo escolar, 2019**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>. Acesso em: 22 maio 2020.

- CHICON, José Francisco. **Jogo, mediação pedagógica e inclusão**: um mergulho no brincar. 2. ed. Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2013.
- CHIOTE, Fernanda de Araújo Binatti. **A mediação pedagógica na inclusão da criança com autismo na educação infantil**. 2011. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2011.
- GÓES, Maria Cecília Rafael de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Caderno Cedex**, Campinas, v. 20, n. 50, p. 9-25, 2000.
- GÓES, Maria Cecília Rafael de. As contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa em educação especial. *In*: BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de. **Educação especial**: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 37-46.
- JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto; VICTOR, Sonia Lopes (org.). **Pesquisa e educação especial**: mapeando produções. Vitória: Edufes, 2006.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.
- OLIVEIRA, Ivone Martins de *et al.* A educação de alunos com autismo e as práticas pedagógicas na perspectiva da educação inclusiva. *In*: OLIVEIRA, Ivone Martins de (org.). **Autismo e inclusão escolar**: percursos, desafios, possibilidades. Curitiba: CRV, 2015. p. 15-34.
- OLIVEIRA, Calleb Rangel de. **Educação física escolar e inclusão de alunos com transtorno do espectro do autismo**. 2017. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017.
- ORRÚ, Sílvia Ester. **Autismo, linguagem e educação**: interação social no cotidiano escolar. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2009.
- ORRÚ, Sílvia Ester. **Aprendizes com autismo**: aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes. Petrópolis: Vozes, 2016.
- PRESTES, Zóia. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovitch Vygotski no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- SIQUEIRA, Mônica Frigini. **Educação física, autismo e inclusão**: ressignificando a prática pedagógica. 2011. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) — Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2011.
- SIQUEIRA, Mônica Frigini; CHICON, José Francisco. **Educação física, autismo e inclusão**: ressignificando a prática pedagógica. Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2016.
- SOARES, Carmem Lúcia *et al.* **Metodologia de ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA, Gisele Cristina de; PICH, Santiago. A reorientação da ação pedagógica na educação física sob a perspectiva da inclusão: a pesquisa-ação como caminho. **Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 3, p. 149-169, jul./set. 2013.

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

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

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Psicologia pedagógica**. Tradução de Cláudia Schilling. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010. (Coleção Textos de Psicologia).

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Tradução de Zóia Prestes, Elizabeth Tunes e Cláudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E-Pappers, 2018.

### 3. Educação Física e inclusão: a mediação pedagógica do professor na brinquedoteca<sup>1</sup>

José Francisco Chicon<sup>2</sup>

Adriana Estevão<sup>3</sup>

Leilane Lauer Huber<sup>4</sup>

Thais Rodrigues Mardegan Albiás<sup>5</sup>

Maria das Graças Carvalho Silva de Sá<sup>6</sup>

#### Considerações iniciais

Vai, vai, vai começar a brincadeira  
Tem charanga tocando a noite inteira  
Vem, vem, vem ver o circo de verdade  
Tem, tem, tem picadeiro de qualidade.  
(NARA LEÃO)

- 
1. Este texto foi publicado originariamente na Revista Movimento.
  2. Professor doutor do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).
  3. Professora doutora do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).
  4. Professora de Educação Física e pesquisadora do Laboratório de Educação Física Adaptada do Centro de Educação Física e Desportos (Laefa/Cefd/Ufes).
  5. Professora de Educação Física da Educação Básica da Secretaria Municipal de Educação de Vitória no Estado do Espírito Santo e pesquisadora do Laboratório de Educação Física Adaptada do Centro de Educação Física e Desportos (Laefa/Cefd/Ufes).
  6. Professora doutora do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

A brincadeira sempre fez parte de nossas vidas, desde bem pequeninos, e vem acompanhando nossas trajetórias. A epígrafe acima reflete nosso espírito brincalhão e nosso percurso não apenas como estudantes, mas também como seres humanos. O envolvimento com a temática em voga não foi à toa, pois tem forte relação com as memórias que trazemos de nossas infâncias.

Ao nos referirmos à “brincadeira” que nos acompanha, não estamos afirmando que o percurso tenha sido fácil. Assim como as crianças que, quando brincam, passam por conflitos próprios do momento de brincar, nós também, muitas vezes, assim nos sentimos. Passamos por dificuldades, enfrentamos obstáculos, enfim, foi preciso dedicação e compromisso de nossa parte para que aqui chegássemos. E é assim, com esse espírito imbuído de muita brincadeira, que começaremos a contar nossa experiência, iniciada no Laboratório de Educação Física Adaptada, Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo (Laefa/CEFD/Ufes).

O foco principal desse laboratório é fomentar ações no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão para a formação (inicial e continuada) em Educação Física, comprometidos com a construção de uma sociedade justa e igualitária a todos, especialmente àqueles que historicamente foram excluídos da igualdade de direitos e oportunidades sociais, logo de uma sociedade inclusiva (CASTRO; GONTIJO; AMABILE, 2012).

Nessa direção, o Laefa abriga três projetos de extensão: a) Prática pedagógica de Educação Física adaptada para pessoas com deficiência; b) Brinquedoteca: aprender brincando; c) Cuidadores que dançam.

Iniciado em março de 2009, o projeto de extensão “Brinquedoteca: aprender brincando”, que nos interessa neste estudo, vem se configurando como um espaço significativo de intervenção pedagógica, formação profissional e de pesquisa no atendimento educacional de crianças com deficiência em processo de inclusão.

Segundo Roeder (2008, p. 2429), uma brinquedoteca no espaço universitário pode contribuir com a universidade pública ao promover o trinômio: ensino, pesquisa e extensão, nos seguintes termos:

Quanto ao ensino, oportunizar processo de aprendizagem consistente, crítico e reflexivo, através do estudo de teorias e conceitos, capaz de fornecer os aportes teóricos e práticos para o desenvolvimento das capacidades intelectuais do acadêmico, direcionando-o ao planejamento das diferentes ações da prática educativa que envolvam o brincar para aprender;

Quanto à pesquisa, fomentar o desenvolvimento de projetos de estudos e pesquisas com vistas a compreensão da atuação científica do educador no desenvolvimento de metodologias lúdicas adequadas às necessidades educativas atuais;

Quanto à extensão, atender ao princípio de responsabilidade social através da participação na comunidade de programas solidários, cursos, seminários, oficinas, palestras, simpósios, entre outras atividades de cunho acadêmico-científico-cultural que visem à disseminação da cultura lúdica do brincar para aprender.

Vários estudiosos, como Vigotski (2007), Kishimoto (1998), Leontiev (1994), Victor (2000), Chicon (2013), Chicon, Fontes e Sá (2013), Falkenbach, Diesel e Oliveira (2010), dentre outros, têm evidenciado, em seus estudos, a importância e o papel do jogo no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Brincando, principalmente de faz de conta, é que as crianças vivenciam as situações do cotidiano, nas quais o mundo adulto é trazido para as suas possibilidades de conhecer. Segundo Vigotski (2007, p. 108), “O desejo de uma criança muito pequena é satisfazer seus desejos imediatamente; normalmente, o intervalo entre um desejo e a sua satisfação é extremamente curto”, logo, quando a criança sente vontade de fazer algo que ainda não é possível para sua idade, ela “[...] envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e é esse mundo que chamamos de brinquedo”<sup>7</sup>. Ao ingressar nessas brincadeiras, de acordo com Cunha (1994, p. 21), as crianças têm “[...] a oportunidade de expressar e elaborar de forma simbólica, desejos, conflitos e frustrações”. E quanto mais elas usam a imaginação, melhor é a sua compreensão do mundo em que vivem.

Probst e Kraemer (2011, p. 116) consubstanciam essa discussão, afirmando:

A criança sente o mundo com todas as possibilidades que tem e, se isso não for suficiente, cria ainda outras, desenvolve novas formas para conhecer, experimentar, descobrir. A criança, mais do que proprietária de um corpo, é corpo na sua totalidade, e faz do corpo a sua marca de ser no mundo, de experimentá-lo e vivenciá-lo.

---

7. Vigotski (2007) considera os termos jogo, brincadeira e brinquedo como sinônimos e todos se referem ao jogo de faz de conta.

Fazendo uso do jogo, brinquedos e brincadeiras nas aulas de Educação Física e no espaço de brinquedoteca, conforme o pensamento de Chicon (2005, 2013), a criança se relaciona com conteúdos culturais dos quais ela se apropria, reproduz e ressignifica. A brincadeira também é um meio de a criança viver a cultura que a rodeia como ela é verdadeiramente e não como ela deveria ser.

Tendo em vista a importância da brincadeira e do jogo na infância, utilizamos esses conteúdos para estimular e desenvolver, em diferentes aspectos, as crianças atendidas no projeto de extensão. Nesse sentido, o ambiente da brinquedoteca “[...] é um espaço criado para favorecer a brincadeira. [...] onde as crianças (e os adultos) vão para brincar livremente, com todo o estímulo à manifestação de suas potencialidades e necessidades lúdicas” (CUNHA, 1994, p. 13). Esse é um lugar onde brincar é a principal atração. Ainda segundo a autora, “[...] a brinquedoteca pode existir até mesmo sem brinquedos, desde que outros estímulos às atividades lúdicas sejam proporcionados”.

Também cabe destacar a importância da interação de crianças com e sem deficiência no mesmo espaço/tempo, mediadas pela ação dos brinquedistas, ou seja, educadores que estimulam, enriquecem e ampliam as possibilidades lúdicas da criança. Dessa maneira, o ambiente da brinquedoteca, que é rico de estímulos materiais (brinquedos), será rico também em sua diversidade, potencializando práticas inclusivas, mediadas por princípios como: a aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, a convivência dentro da diversidade humana e a aprendizagem por meio da cooperação.

Nessa perspectiva, perguntamos: o que se espera do nosso trabalho na brinquedoteca? Esperamos que nossos projetos políticos-pedagógicos sejam definidos por uma educação para a cidadania global, livre de preconceitos, a qual se dispõe a reconhecer e valorizar as diferenças, a incompletude, a singularidade dos seres humanos, ideias essenciais para promover a formação humana plena.

Posto isso, gostaríamos de enfatizar que esta pesquisa vai ao encontro desses princípios do movimento de inclusão, quando propõe realizar uma intervenção pedagógica com um grupo de alunos deficientes e não deficientes em um mesmo ambiente de interação. Nosso interesse manifesta-se nesse contexto de educação inclusiva e tem origem na urgência de propostas pedagógicas/métodos de ensino que contribuam para incrementar o processo ensino-aprendizagem em contextos educacionais inclusivos.

Tendo em vista essa afirmação, indagamos: como a ação mediadora do professor/brinquedista em ambientes educacionais inclusivos, neste caso, no espaço

de brinquedoteca, contribui para o aprendizado e a inclusão da criança no grupo? Em frente a essa questão, definimos como objetivo: descrever e analisar a ação mediadora dos professores/brinquedistas no processo de interação de alunos com e sem deficiência na brinquedoteca.

## Mediação pedagógica inclusiva

Para entender a dinâmica do trabalho desenvolvido na brinquedoteca, é necessário compreender o conceito de mediação pedagógica, tendo em vista que ele fundamenta as ações dos professores/brinquedistas nesse espaço lúdico.

Segundo Oliveira (1993, p. 26), “Mediação, em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento”.

A autora exemplifica que, se um indivíduo aproxima a mão de uma vela e, ao sentir a dor que o fogo provocou, ele afasta a mão, estabeleceu uma relação direta entre o calor da chama e a retirada da mão. Numa outra vez, se o sujeito aproxima a mão, sente o calor e a retira, essa foi uma relação mediada pela lembrança da dor anteriormente vivida. E se, ao aproximar a mão da vela, um adulto fala que o sujeito irá se queimar e ele retira a mão rapidamente, essa também é uma relação mediada, porém por um terceiro elemento, a fala do adulto.

Trazendo esses exemplos para o contexto da brinquedoteca, podemos afirmar que, quando uma criança brinca com um brinquedo pela primeira vez, ela estabelece uma relação direta com esse objeto, experimentando e descobrindo suas possibilidades de uso. Em uma outra ocasião, quando novamente estiver em contato com o brinquedo, a sua brincadeira será mediada pela lembrança do episódio anterior. Caso algum adulto ou outra criança interfira na brincadeira, mostrando novas maneiras de brincar com o material, essa brincadeira será então mediada por um terceiro elemento, outro sujeito.

De acordo ainda com Oliveira (1993, p. 27):

Vygotsky trabalha, então, com a noção de que a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas, fundamentalmente, uma relação mediada. As funções psicológicas superiores<sup>8</sup> apresentam uma estrutura tal

---

8. Funções psicológicas superiores são as que fazem o ser humano capaz de tomar decisões a partir de uma nova informação, ou seja, são ações intencionais e planejadas.

que entre o homem e o mundo real existem mediadores,  
ferramentas auxiliares da atividade humana.

Nesse contexto, Vigotski (2007) aponta dois elementos mediadores: os instrumentos e os signos. O instrumento é o mediador entre o homem e a natureza. É, pois, um objeto social, mediador da relação entre o indivíduo e o mundo. Um exemplo de instrumento pode ser um machado que ajuda um trabalhador a cortar melhor a madeira, ou uma vasilha que permite que se armazene uma determinada quantidade de água. Ou seja, o instrumento auxilia o ser humano em sua relação com a natureza, ampliando suas possibilidades de agir no mundo e transformá-lo.

Na relação da criança no espaço da brinquedoteca, o brinquedo é o instrumento mediador entre ela e a brincadeira. Segundo Kishimoto (1998), o vocábulo brinquedo conota criança e tem uma dimensão material, cultural e técnica. Como objeto, é sempre suporte de brincadeira, é o estimulante material para fazer fluir o imaginário infantil. Já a brincadeira é entendida pela autora como a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na atividade lúdica. Pode-se dizer que é o lúdico em ação.

Os instrumentos são elementos externos ao sujeito; já os signos são elementos que orientam o próprio sujeito para dentro do indivíduo. São ferramentas que auxiliam nos processos psicológicos e não nas ações concretas, como os instrumentos. Os signos são ferramentas que ajudam o homem em tarefas que demandam atenção e memória (VIGOTSKI, 2007). Para o autor, recorremos à mediação de vários tipos de signos para melhorar nossas possibilidades de armazenamento de informações e de controle da ação psicológica. Podemos exemplificar o uso dos signos da seguinte maneira: fazer uma lista de compras por escrito, amarrar uma fita no braço ou até mesmo trocar um anel de dedo para não esquecer um compromisso.

Na brinquedoteca, os signos podem ser expressos pela experiência de brincar da criança, mediada por brincadeiras anteriores (cantigas de roda, piques etc.); filmes produzidos para o universo infantil, como “O Rei Leão” da Disney; desenhos animados da televisão, como “Tom e Jerry”; pela representação dos papéis sociais dos adultos de seu laço de relação, como brincar de médico, de casinha etc.; enfim, por sua ação transformadora dos objetos, por meio do “brinquedo”, na expressão de Vigotski (2007) conotando o jogo de faz de conta. Por exemplo, uma barraca que vira o castelo da princesa; um cabo de vassoura que é transformado em seu cavalo ou um pedaço de pau que se torna a espada de um guerreiro.

Diante desses conceitos e da ideia de que a relação do sujeito com o mundo é uma relação mediada, o processo de aprendizagem e desenvolvimento passa pela mediação. É por meio das interações, modo de agir, sentir, pensar, falar e ser do *outro* (no contexto da brinquedoteca representado pelos brinquedistas e demais crianças) que o *sujeito* (criança) vai tomando forma no mundo/ se constituindo.

Desse modo, a mediação pedagógica em contextos educacionais inclusivos, como o apresentado neste estudo no espaço da brinquedoteca, passa pela intervenção do professor/brinquedista nas relações da criança com os objetos e pessoas presentes no local. Assim, cabe a pergunta: de que forma podemos realizar a inclusão e ampliar as possibilidades lúdicas da criança, tenha ela deficiência ou não, ao brincar junto com ela e seus pares? Do seguinte modo, por exemplo: quando uma criança está brincando sozinha com um carrinho, em um movimento de ir e vir, o professor/brinquedista pode dar novas opções para a brincadeira, como convidar a criança para uma corrida, sugerir a construção de uma estrada no piso, incluindo obstáculos, como pontes, túneis, subidas e descidas. Pode indicar a necessidade da organização de um posto de gasolina, oficina mecânica, lavador de carro, e convidar os colegas para participarem ocupando o papel social de frentista, mecânico e lavador, enriquecendo a brincadeira com as parcerias, ampliando os diálogos, a criação, as possibilidades relacionais, socioafetivas e psicomotoras. Da mesma forma, o professor/brinquedista, ao perceber o interesse de uma criança com autismo por um instrumento musical, pode convidar outros colegas a participar dessa atividade, estimulando a aproximação física entre eles, potencializando a relação, o sentimento de pertencimento ao grupo, enriquecendo a brincadeira e o processo de ensino-aprendizagem.

Na sequência do texto, por meio de dois episódios, traremos exemplos de outras/novas ações mediadoras realizadas na brinquedoteca.

## **Caminhos percorridos**

O estudo se configura em uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso. Para Molina (1999), o estudo de caso não é em si uma eleição metodológica; é, sobretudo, a eleição de um objeto a estudar. Seguindo essa linha de raciocínio, podemos afirmar que o estudo de caso se perfila perfeitamente na tradição da investigação qualitativa e, obviamente, não está esgotado por essa perspectiva metodológica.

Participaram do estudo como sujeitos quinze crianças não deficientes, de ambos os sexos, com idade de quatro anos, do Centro de Educação Infantil Criarte (Ufes), e cinco crianças com deficiência (quatro com autismo — de cinco a nove anos — e uma com paralisia cerebral severa e autismo — onze anos), oriundas da comunidade do município de Vitória/ES (o caso é configurado no acompanhamento da turma constituída). As crianças com deficiência e transtorno global do desenvolvimento chegam ao projeto por demanda espontânea, preenchendo uma ficha de anamnese e ficando em uma lista de espera quando não há vagas. Havendo vagas (cinco ao todo), as crianças com idades entre 3 a 6 anos são convidadas a participar. Os atendimentos foram realizados todas as quintas-feiras, das 14h às 15h, na brinquedoteca, organizada no Laefa/Cefd/Ufes, no período de março a dezembro de 2012, totalizando vinte encontros. Para além desse momento, a equipe de pesquisa se reunia com os seis estagiários envolvidos<sup>9</sup> logo após o atendimento, das 15h às 17 horas, em uma sala de aula, para realizar a avaliação, o planejamento e estudos de textos relacionados ao eixo: jogo, mediação e inclusão.

No espaço da brinquedoteca, os seis professores/brinquedistas recebiam as crianças que eram organizadas em uma roda de conversa (ritos de entrada). Esse era o momento em que dialogavam com elas, relembando fatos e acontecimentos da aula anterior e organizando as ações subsequentes (10 minutos). Na sequência, era incrementada uma atividade dirigida, associada à arte de contar histórias, de curta duração (entre 10 e 15 minutos), com o objetivo de estabelecer o diálogo com as crianças sobre a questão da diferença/diversidade. Logo após, as crianças eram incentivadas a explorar os brinquedos de forma espontânea, a partir de seu próprio interesse e a partir da escolha e iniciativa de brincar delas, os professores/brinquedistas observavam e interagiam nas brincadeiras iniciadas por elas (20 minutos). Próximo ao término do atendimento (15 minutos), as crianças eram estimuladas a organizar a brinquedoteca e novamente chamadas a se posicionar na roda de conversa (ritos de saída), para avaliar o realizado.

Durante o atendimento, os autores revezavam entre si, sempre em duplas, na observação, registro em diário de campo e videogravação das aulas. Os professores/brinquedistas assumiam o processo de intervenção pedagógica.

---

9. Por estarem exercendo a função docente ao atuar avaliando, planejando e executando as intervenções com os alunos no espaço da brinquedoteca, neste estudo, os estagiários foram designados de professores; e por estimular a brincadeira infantil, foram denominados brinquedistas.

Para o registro das aulas, foram utilizados os seguintes instrumentos: diário de campo, fotografias e videogravação. Os dados coletados foram interpretados, culminando na descrição e análise de dois episódios representativos da ação mediadora dos professores/brinquedistas com os alunos no processo de inclusão.

Cabe registrar que o trabalho desenvolvido e os dados coletados foram devidamente autorizados pelos pais e/ou responsáveis ao assentirem por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Todas as recomendações éticas para pesquisas com seres humanos foram seguidas conforme a Resolução nº 466/2012.

## **Aprender brincando: potencializando a experiência infantil**

Neste momento, passaremos a apresentar e discutir os resultados do estudo. Do processo de intervenção, destacamos dois episódios considerados por nós representativos da experiência vivenciada pelos alunos e professores/brinquedistas no espaço da brinquedoteca, reveladores da importância do papel mediador do professor de Educação Física em ampliar e enriquecer as experiências de interação e aprendizagem dos alunos, tenham eles deficiência ou não. Evidenciamos nos episódios a ação mediadora do professor/brinquedista em potencializar a interação entre as crianças, mesmo para aquelas que não apresentam deficiência, mas que em algum momento do atendimento requerem mediação para superar algum tipo de dificuldade que enfrentam, seja na relação com o objeto ou com os colegas, como podemos observar no episódio a seguir<sup>10</sup>.

### **Episódio 1: O brincar para Maria**

No primeiro episódio, abordamos o caso da aluna Maria<sup>11</sup>, de quatro anos, aluna não deficiente pertencente ao grupo do Centro de Educação Infantil Criarte/Ufes. Na brinquedoteca, durante o processo de intervenção, a aluna pegava os brinquedos de seu interesse e os colocava dentro de uma malinha, afirmando que eram mágicos e que ninguém podia pegar. Em seguida, ficava isolada em um cantinho, recusando-se a interagir com os colegas e com os professores/brinquedistas.

---

10. É de bom tom esclarecer que o estudo foi realizado no acompanhamento de todos os participantes, mas, por questões de delimitação, para este capítulo decidimos por apresentar apenas dois episódios (casos) ilustrativos do processo de ensino-aprendizagem.

11. Optamos por utilizar nomes fictícios para preservar a identidade dos sujeitos do estudo e dos estagiários/brinquedistas.

Durante quatro encontros, essa situação se repetiu. Maria, no momento em que os alunos podiam, por interesse, escolher espontaneamente com o que brincar e com quem interagir, sempre optava por ficar sozinha. Em algumas situações, brincava com a maletinha, sem interagir com os objetos que estavam em seu interior e considerados mágicos por ela. Esse era seu jogo na relação com os outros no espaço da brinquedoteca e que estávamos tentando compreender. Até os três primeiros encontros, estávamos entendendo a situação como natural, respeitando o interesse e desejo da aluna. Tentamos nos aproximar e sugerir outras formas de ação, visando enriquecer a brincadeira da aluna, mas sem sucesso.

Ao percebermos que esse comportamento da aluna Maria dificultava que ela explorasse o espaço e interagisse com os demais colegas e brinquedistas, privando-a de novas experiências, resolvemos mediar a situação, buscando organizar estratégias pedagógicas para incentivá-la a participar de outras/novas formas de brincar.

Nossa primeira atitude foi conversar com ela para entender o porquê ela agia desse modo no espaço da brinquedoteca, bem diferente da maioria de seus colegas, que interagiam entre si e exploravam os diferentes cantinhos do ambiente. Mas sua resposta era sempre a mesma: dizia que os brinquedos eram mágicos e que ninguém além dela poderia tocar neles.

Em frente a essa posição da aluna, decidimos designar um dos brinquedistas que apresentava maior empatia com ela para acompanhá-la individualmente durante as intervenções. O objetivo era incentivá-la a interagir com outros colegas e explorar outros brinquedos.

Cabe salientar que essa situação não se aplicava a um aluno com deficiência e, sim, a uma aluna não deficiente que necessitava de atenção individualizada, mesmo temporariamente, o que é revelador de que a inclusão se faz do ponto de vista de que todos/as devem se beneficiar do processo ensino-aprendizagem e que o educador precisa estar atento para identificar, avaliar e intervir na situação de forma a transformá-la (CHICON, 2005).

O professor/brinquedista Ricardo, no início de todas as intervenções, acolhia a aluna de forma carinhosa, dando-lhe um abraço e perguntando como ela estava. No decorrer das aulas, ele foi ganhando a confiança de Maria, conseguindo realizar algumas mediações potencializadoras de outras/novas oportunidades de brincar e se relacionar, conforme podemos perceber na descrição do episódio a seguir:

Um dos alunos deu a Ricardo um brinquedo no momento em que ele estava conversando com a aluna Maria. Tratava-se de um tabuleiro que tinha em sua superfície o desenho de uma planície onde eram encaixados alguns animais. O objetivo do jogo era colocar os animais em seu respectivo lugar, identificando o animal e colocando-o no espaço correspondente à sua forma. Já estava montado, mas o professor/brinquedista retirou todos os bichos e pediu que a aluna Maria montasse novamente o jogo. Ricardo orientou sua ação com o brinquedo até que ela conseguiu encaixar todos os bichos. Na sequência, ao perceber que tinha conseguido a atenção da aluna, insistiu na brincadeira, ampliando suas possibilidades. Solicitou que ela indicasse características de cada animal, como: qual era o maior, qual era o mais bravo, qual era o mais lento e o mais rápido. Também pediu que imitasse o som de cada bicho, e ela respondeu tudo certo. A resposta positiva da aluna Maria na brincadeira surpreendeu Ricardo, pois ele tinha a hipótese de que ela estava se isolando dos outros colegas porque não conseguia fazer o mesmo que eles, quando, na verdade, não era isso (Diário de campo, 22-05-2012).

Nesse relato, que aconteceu no sexto encontro, já era possível perceber que a aluna começou a interagir com o brinquedista Ricardo e com outro/novo brinquedo. Dessa situação, podemos inferir, parafraseando Vigotski (2007), que o professor/brinquedista tem o papel explícito de provocar avanços que não ocorreriam espontaneamente.

Com o estreitamento da relação entre o professor/brinquedista e a aluna Maria, na intervenção do dia 5 de junho de 2012 (oitavo encontro), Ricardo conseguiu convencê-la a participar de uma atividade com os demais colegas, como pode ser evidenciado no relato a seguir:

O professor organizou uma brincadeira de espadas, na qual ele interpretava o monstro e as crianças os guerreiros que deveriam impedi-lo de entrar no castelo e pegar a princesa. Essa situação mobilizou o interesse de Maria, levando-a a participar da atividade de forma intensa. Ela, incentivada pelo brinquedista, liderou os guerreiros (demais colegas) para que pegassem as espadas confeccionadas de jornal para enfrentar o monstro, denotando em sua atitude a possibilidade de interagir e compartilhar os brinquedos com os demais colegas (Diário de campo, 05-06-2012).

Em situações como a relatada acima, o papel mediador do educador é fundamental para conquistar, com paciência e perseverança, a confiança da criança. Ao fazer isso, ele provoca situações lúdicas nas quais a premissa é a possibilidade de compartilhar os brinquedos e as brincadeiras com os colegas. E nesse último aspecto é importante destacar a colaboração dos pares no desenvolvimento da atividade e no acolhimento da ideia de Maria, pois, ao serem incentivados/liderados por ela, tomaram as espadas confeccionadas de jornal em mãos e foram proteger a princesa contra o monstro. Nesse caso, o jogo de faz de conta foi/é uma ferramenta interessante, pois mobilizou/a o que há de melhor nas crianças — seu desprendimento, colaboração, ação criativa, volitiva e inventiva (CHICON, 2013; LEONTIEV, 1994). Desse modo, mediada pela ação do professor/brinquedista e dos colegas, Maria foi encontrando os meios de superar sua dificuldade, passando a compartilhar os brinquedos.

Essa situação pode ser mais bem compreendida, quando nos apoiamos nos estudos de Leontiev (1994), ao afirmar que as brincadeiras das crianças não são instintivas e sim uma atividade objetiva/aprendida, que requer mediação de adultos e colegas mais experientes (VIGOTSKI, 2007). Por exemplo, quando as crianças estão brincando de fazer comidinha para dar à sua filha e/ou brincando de montar cavalo com um cabo de vassoura, estão fazendo representação de atividades tipicamente de pessoas adultas, as quais elas não teriam condição de realizar se tomadas no sentido literal. Essa posição se confirma nas palavras do autor, quando infere que o mundo objetivo no qual a criança se relaciona, ou seja, o mundo real

[...] inclui não apenas os objetos que constituem o mundo ambiental próximo da criança, dos objetos com os quais ela pode operar, e de fato opera, mas também os objetos com os quais os adultos operam, mas a criança ainda não é capaz de operar, por estarem ainda além de sua capacidade física (LEONTIEV, 1994, p. 120).

Portanto, é preciso destacar que o jogo de faz de conta ou brincadeira, como se refere Vigotski (2007), pode ser usado como uma estratégia importante pelo professor para provocar a criança a experimentar diferentes formas de estar e agir no mundo.

## Episódio 2: Um olhar sensível para o mundo de Caio

Caio é um aluno com paralisia cerebral<sup>12</sup> severa e autismo<sup>13</sup>. Por essa razão, tem a área motora comprometida. Não fala, somente emite grunhidos. Os membros inferiores são espásticos<sup>14</sup>, impedindo a marcha, e os membros superiores têm pouca funcionalidade. Ele não interage com o meio de forma voluntária. Faz uso de cadeira de rodas. Diante disso, sentimo-nos desafiados a planejar intervenções que aproximassem as demais crianças de Caio, pois, devido às características do aluno (por exemplo, morder-se ou gritar), os colegas se afastavam. No decorrer das aulas, durante os momentos de planejamento e intervenção, buscamos criar estratégias para que as crianças pudessem interagir com ele.

Para que esse movimento se efetivasse, convidamos a mãe de Caio para uma conversa com as crianças, cujo objetivo era esclarecer a condição do aluno para os demais colegas. A aposta é que, com essa conversa, os alunos fossem esclarecidos e suas dúvidas minimizadas, diminuindo o medo do desconhecido e, possivelmente, a distância que as crianças mantinham dele. De acordo com a rotina da brinquedoteca, iniciamos o encontro com a roda de conversa. Apresentamos Mara, a mãe de Caio, aos alunos e explicamos que ela iria conversar com eles, como pode ser observado no diálogo a seguir:

Mara: Olá, crianças, hoje eu vim falar com vocês sobre o Caio. Ele é meu filho. Assim como todos vocês, o Caio é diferente, mas antes me deixem fazer uma coisa. Preciso de três pessoas aqui (escolheu três delas e colocou ao seu lado, continuando a fala). Esse menininho aqui é igual a esse? (apontando as duas crianças).

- 
12. A paralisia cerebral, também conhecida como encefalopatia crônica não progressiva, refere-se a várias condições de doenças não completamente curáveis que atingem uma ou mais regiões cerebrais e, por extensão, os movimentos corporais e o complexo muscular. É desencadeada pela carência de oxigênio das células do cérebro. Normalmente, essas lesões são provocadas ao longo da gravidez, durante os trabalhos de parto ou logo após sua conclusão. Esses problemas podem também se manifestar no período da infância. Embora seja ainda irreversível, os danos causados à musculatura podem ser parcialmente eliminados com as terapêuticas apropriadas (Disponível em: <http://www.infoescola.com/neurologia/paralisia-cerebral/>. Acesso em: 13 nov. 2013).
  13. Definição da CID-10 (2000) — “Autismo infantil: Transtorno global do desenvolvimento caracterizado por: a) um desenvolvimento anormal ou alterado, manifestado antes da idade de três anos; e b) apresentando uma perturbação característica do funcionamento em cada um dos três domínios seguintes: interações sociais, comunicação, comportamento focalizado e repetitivo”. Disponível em: <http://www.autismoevida.org.br/p/autismo-definicao.html>. Acesso em: 31 maio 2014.
  14. Espasticidade é um distúrbio motor caracterizado pelo aumento do tônus muscular.

Crianças: Nãaa!

Mara: E ele, é igual a ela? (movimentando a mão para indicar ora uma das crianças, ora a outra).

Crianças: Nãaa!

Mara: Obrigada, meus amores, podem se sentar. Façam assim com as mãos (esticando a palma da mão para a frente, mostrando para todos). Os dedinhos de vocês são iguais? Ou um é diferente do outro? Esse primeiro dedinho é igual a esse aqui do lado?

Criança 1: Não. Ele é diferente. O primeiro é menor e mais gordinho.

Mara: Então, assim como os dedinhos são diferentes um do outro, nós também somos diferentes uns dos outros. O Caio também. Assim como você (Criança 1) é diferente dele (Criança 2), o Caio também é diferente.

No momento seguinte, Mara contou a história de como Caio havia nascido e falou sobre algumas complicações que geraram a deficiência dele. Depois ela destacou as coisas que ele gostava ou não de fazer, ressaltando as igualdades e diferenças com as demais crianças. Sentindo-se à vontade para perguntar, as crianças se envolveram, questionando sobre os gostos e desgostos de Caio, sempre com um olhar de descoberta diante de cada resposta. Por vezes, algumas delas se surpreendiam ao saber que ele gostava, por exemplo, de comer batata frita, o que deixava a conversa cada vez mais interessante (Diário de campo, 02-10-2012).

Sabemos que as crianças no primeiro momento demonstravam uma insegurança emocional com referência a Caio devido à diferença física, porém a conversa realizada pela mãe abriu caminhos para a curiosidade das crianças, gerando, assim, o desejo de conhecer aquele sujeito diferente, estranho ao modo de eles interagirem com o meio, mas, nem por isso, menos criança. O conhecimento e a valorização da diferença trouxeram a aproximação dos demais alunos com Caio. A ternura na voz de Mara e a didática utilizada por ela contagiaram as crianças, diminuindo as barreiras com um diálogo aberto e franco. Sua ação mediadora fez todos os envolvidos se perguntarem: “Ela é professora?”. Não, ela não era professora. Mas, sua sensibilidade no trato pedagógico da questão da diferença/diversidade com as crianças foi contagiante e profícua.

Nesse sentido, ao organizarem essa estratégia de aula, os professores/brinquedistas atuaram como mediadores do conhecimento sobre o outro, abrindo portas para que os colegas conhecessem Caio. Como afirma Vigotski (2007), as crianças aprendem melhor em um espaço de interação, compartilhando as experiências com outros indivíduos de seu laço de relação.

Para além dessa estratégia de esclarecimento aos alunos sobre o caso de Caio, fundamentalmente, trabalhamos com propostas de atividades relacionadas ao movimento interior da criança, ou seja, com seus sentidos, por exemplo, explorando atividades que envolviam acuidade auditiva como música, bandinha, com participação dos colegas e atividades interativas entre Caio e os colegas, como a que vamos apresentar na sequência.

Dentre as consequências do episódio supracitado, estão novas aproximações das crianças com o aluno, como pode ser observado na narrativa a seguir:

Caio estava na brinquedoteca em seu carrinho — artefato confeccionado a pedido de sua mãe em uma carpintaria, para que Caio fosse mais bem deslocado pelo espaço, evitando o desgaste físico dos cuidadores em carregá-lo. O carrinho possui uma superfície plana de madeira, acolchoada, com rodinhas e um pequeno suporte na ponta, onde é encaixado um cabo de vassoura com um gancho na ponta para puxá-lo —, e as crianças brincavam pelo espaço da brinquedoteca. Uma das crianças se aproxima com olhar de curiosidade:

Criança 1: Posso andar no carrinho também?

Brinquedista: Pode, sim. Acho que o Caio vai gostar de companhia. Vamos dar um passeio.

A criança subiu no carrinho, posicionando-se ao lado de Caio. O brinquedista puxou o carrinho por toda a brinquedoteca. Os outros colegas ficaram curiosos com a brincadeira e foram se aproximando aos poucos. O brinquedista, percebendo o interesse das outras crianças, passou a convidá-las para participar de diferentes formas: a) empurrando o carrinho; b) subindo no carrinho; e c) fazendo a “manutenção do carrinho” (borracheiro — enchia o pneu do carrinho). A brincadeira prosseguiu com grande entusiasmo de todos. Era notória a euforia de Caio que gritava com empolgação e a felicidade dos colegas em passear, empurrar ou “consertar” o carrinho (Diário de campo, 16-10-2012).

Esse episódio traz consigo dois pontos fundamentais. O primeiro diz respeito ao próprio Caio, no sentido de proporcionar-lhe possibilidade de brincadeiras com o outro, o que poderia não ocorrer espontaneamente. Isso fica mais evidente quando Vigotski (2007) afirma que o ato volitivo das crianças com deficiência, para a experimentação corporal, necessita da ação mediadora do professor para provocar o contato corporal, seja para levá-las a interagir com os objetos, seja

para dar segurança na realização de determinadas tarefas, seja ainda para fazê-las vivenciar experiências que não ocorrem sem implicação corporal.

O segundo ponto é a atitude das demais crianças em relação a Caio. Fica claro que, ao abordar a questão das diferenças de uma forma lúdica e carinhosa, com o trato didático necessário e com uso de linguagem adequada à compreensão das crianças, o professor/brinquedista favoreceu a aproximação dos demais alunos com ele. Ao conhecerem o caso e sanarem as principais dúvidas que ocasionavam medo, estranheza e receio, as barreiras que impediam a aproximação entre eles foram sendo gradativamente reduzidas. A estratégia relatada deve ser considerada como ponto de partida para iniciar o processo de sensibilização das crianças para o acolhimento de Caio no grupo. Isso foi importante tanto para que elas se mostrassem sensibilizadas com a questão da diferença, permitindo-se conhecer o outro, quanto para Caio, que demonstrava com sorrisos sentir-se parte do grupo. Esse sentimento de pertencimento é indispensável, visto que, para o caso dessa criança, momentos como esse são raros e valiosos.

Analisando os episódios, podemos perceber que a mediação da mãe e do professor com os alunos interferiu positivamente para o aprendizado e desenvolvimento das crianças.

Esses foram dois episódios dos vários que ocorreram no semestre, sempre mediados por essa abordagem de acolhimento e respeito às diferenças/diversidade. Para os professores/brinquedistas, os pequenos progressos apresentados pelos alunos nas diferentes atividades desenvolvidas representaram grandes avanços em direção ao nível de desenvolvimento real, que, segundo Vigotski (2007), significa ir em direção àquelas habilidades em que a criança consegue realizar sem ajuda, de forma autônoma, independente. Na situação descrita, notamos essa autonomia das crianças em relação ao caso de Caio — que antes se afastavam dele e ao longo do processo, pela mediação dos adultos, foram se aproximando, aceitando-o em sua diferença. Nessa relação pedagógica, Caio se apropria e vivencia o sentimento de acolhimento/pertencimento, que é uma experiência fundamental para elevar sua autoestima e qualidade de vida.

## Palavras finais

Vai, vai, vai terminar a brincadeira  
Que a charanga tocou a noite inteira  
Morre o circo, renasce na lembrança  
Foi-se embora e eu ainda era criança.  
(NARA LEÃO)

Não! Que as palavras acima não soem como despedida. Apenas finalizamos esta etapa de nossa trajetória. Saímos do nosso lugar de alunos e experimentamos o outro lado: o de mediadores, de brinquedistas, de proponentes e de pesquisadores, mas não nos distanciamos do brincar, ao contrário, houve entrega. Brincamos com as crianças como se tivéssemos voltado no tempo, uma época de muitas alegrias. Pudemos experimentar os sabores e os temores de estar do outro lado.

Nessa experiência do brincar, constatamos o quanto a ação mediadora dos professores/brinquedistas foi importante para que o processo de inclusão na brinquedoteca se consolidasse, visto que, sem as ações desenvolvidas por eles, os quadros de exclusão evidenciados nos episódios citados poderiam não se modificar ou se alterar mais tardiamente. Cabe destacar nesse contexto que, seja em qualquer espaço — escolar ou não —, o professor precisa ter um olhar atento e uma escuta sensível a fim de identificar situações na aula que requerem sua atenção e ação, para que possa efetivamente mediar as relações existentes em seu espaço de intervenção com o intuito de transformar essa realidade. Sendo assim, o olhar sensível e a ação mediadora do professor têm papel fundamental para provocar avanços no aprendizado e desenvolvimento da criança que não ocorreriam espontaneamente.

Além disso, analisando o trato pedagógico desenvolvido com os alunos no espaço da brinquedoteca, na perspectiva da inclusão, podemos inferir que:

Na dimensão criando culturas inclusivas, não podemos deixar de considerar a importância de tematizar com as crianças a questão da diferença/diversidade, seja por meio da arte de contar história, seja com a participação da família, seja por outros meios, com o propósito de trazer esclarecimento sobre a presença de crianças com deficiência no grupo, gerando um clima de compreensão, aceitação, colaboração e acolhimento da alteridade, para que as crianças de hoje, adultos de amanhã, desenvolvam atitudes de acolhimento aos grupos diferenciados da sociedade.

Na dimensão elaborando políticas de inclusão, o estudo é revelador de que a organização e a manutenção de espaços sociais de atendimento a esse público, seja em ambientes universitários, por meio de projetos de extensão, como apresentado neste estudo, seja em espaços públicos na comunidade de modo geral, são potencializadoras de práticas inclusivas e de formação humana.

Na dimensão desenvolvendo práticas inclusivas, não podemos deixar de chamar a atenção para o trato pedagógico desenvolvido no caso de Caio, em que a

perspectiva do trabalho iniciou a partir da pergunta: o que fazer na Educação Física com uma criança que não realiza movimentos voluntários? Daí, entender que era possível trabalhar com o movimento interior, com seus sentidos. Ora, Caio vê, ouve, cheira, sente, pensa, enfim, encontramos uma saída para nossa angústia inicial. Nesse sentido, a ideia de explorar o universo da música; de criar situações em que os colegas brincassem interagindo com Caio, como observamos na brincadeira do carrinho; de posicioná-lo deitado na cama elástica, para que tivesse a sensação do corpo sendo sacudido à medida que pressionávamos o aparelho; da mesma forma, ter sensações do corpo no contato com a água no banho de mangueira, no trabalho de pintura em seu corpo próprio, dentre outras situações organizadas no processo de ensino-aprendizagem, foram fundamentais para que Caio demonstrasse com sorrisos a alegria de se sentir acolhido e pertencendo a um grupo.

## Referências

- CASTRO, Carmem Lúcia Freita de; GONTIJO, Cynthia Rubia Braga; AMABILE, Antônio Eduardo de Noronha (org.). **Dicionário de políticas públicas**. Barbacena: UEMG, 2012.
- CHICON, José Francisco. **Inclusão na educação física escolar**: construindo caminhos. 2005. 484 f. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- CHICON, José Francisco. **Jogo, mediação pedagógica e inclusão**: um mergulho no brincar. 2. ed. Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2013.
- CHICON, José Francisco; FONTES, Alayne Silva; SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de. Atividades lúdicas no meio aquático: possibilidades para a inclusão. **Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 103-122, abr./jun. 2013.
- CUNHA, Nylse Helena Silva. **Brinquedoteca**: um mergulho no brincar. São Paulo: Maltese, 1994.
- FALKENBACH, Atos Priz; DIESEL, Daniela; OLIVEIRA, Lidiane Cavalheiro de. O jogo da criança autista nas sessões de psicomotricidade relacional. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 31, n. 2, p. 203-214, jan. 2010.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1998.
- LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. *In*: VYGOTSKY, Lev Semionovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich (org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 5. ed. São Paulo: Ícone, 1994. p. 119-142.

- MOLINA, Rosane Maria Kreuzburg. O enfoque teórico metodológico qualitativo e o estudo de caso: uma reflexão introdutória. *In*: TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva; MOLINA NETO, Vicente. **Pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: UFRGS, 1999. p. 95-105.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.
- PROBST, Melissa; KRAEMER, Celso Corpo. Biopolítica, educação e filosofia. **Poiésis: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Tubarão, p. 103-119, 2011. Número especial.
- ROEDER, Silvana Ziger. Brinquedoteca universitária: reflexões sobre o processo do brincar para aprender. **EDUCERE: profissionalização docente e formação**. 2008. Disponível em: [http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/959\\_963.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/959_963.pdf). Acesso em: 10 ago. 2020.
- VICTOR, Sonia Lopes. **Aspectos presentes na brincadeira de faz-de-conta da criança com síndrome de Down**. 2000. 133 f. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.
- VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

# 4. A mediação pedagógica e a criança com autismo: o encontro com o outro na brincadeira<sup>1</sup>

Flaviane Lopes Siqueira Salles<sup>2</sup>

José Francisco Chicon<sup>3</sup>

Ivone Martins de Oliveira<sup>4</sup>

Maria das Graças Carvalho Silva de Sá<sup>5</sup>

## Considerações iniciais

Este capítulo discute aspectos da ação mediadora do professor na brincadeira da criança com autismo. Toma como referência os estudos da abordagem histórico-cultural, sobretudo os trabalhos desenvolvidos por Vygotski (1997) sobre o desenvolvimento cultural de pessoas com deficiência e sobre o papel da brincadeira no desenvolvimento infantil (2008). Apoiados em pesquisas de Vygotski (1997, 2008), autores como Chiote (2015), Araújo e Chicon (2020), Oliveira, Vic-

- 
1. O presente trabalho contou com financiamento do Fundo de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (Fapes).
  2. Professora de Educação Física da rede de ensino da Prefeitura Municipal de Cariacica e Viana, ES. Doutoranda em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).
  3. Professor doutor do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).
  4. Professora doutora do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).
  5. Professora doutora do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

tor e Chicon (2016), dentre outros, evidenciam em seus trabalhos a importância da brincadeira no processo de aprendizagem e de desenvolvimento da criança com autismo.

Tendo em vista, ainda, as considerações de Vigotski (2007) sobre o papel do ensino no desenvolvimento e aprendizado humano, este trabalho também se apoia em estudos desenvolvidos por autores que se baseiam em suas pesquisas para discutir a ação mediadora do professor na relação entre a criança e as diversas práticas sociais em que ela é inserida, principalmente o brincar (ROCHA, 2005).

Siegel (2008) e Bosa (2002) chamam a atenção para algumas especificidades de crianças com autismo no que diz respeito às possibilidades e formas de interação social e comunicação, aos movimentos estereotipados, aos interesses restritos e a modos pouco comuns de interagir com brinquedos e de brincar.

Para Vygotski (1997), o componente social é determinante no processo de desenvolvimento de indivíduos com alguma deficiência, podendo favorecer ou não sua evolução, conforme as experiências que lhes são proporcionadas. De acordo com o autor, as relações sociais são o caminho para o pleno desenvolvimento das crianças com deficiência e o universo em que podemos agir no sentido de combater todo tipo de impedimento e discriminação.

Considerando que, para as pessoas com autismo é um grande desafio estabelecer relações interpessoais, a perspectiva histórico-cultural é um aporte teórico que nos auxilia a pensar o desenvolvimento delas, tendo em vista o pressuposto de que, no processo de humanização, primeiro as coisas acontecem fora do indivíduo, de forma intersubjetiva, para depois ocorrerem dentro do indivíduo, de forma intrasubjetiva (VIGOTSKI, 2007).

Logo, em um contexto de práticas educativas inclusivas, a mediação pedagógica do professor em buscar os meios de ensinar a todos e todas no mesmo espaço-tempo de interação é muito importante. Conforme Rocha (2005, p. 42), “[...] as mediações pedagógicas têm uma orientação deliberada e explícita no sentido da aquisição de conhecimento sistematizado pela criança e de transformações de seus processos psicológicos”.

Sendo assim, ao compreender o brincar como uma atividade que se aprende e se desenvolve na relação com o outro e que cabe ao professor investir na criação de condições para que a criança com autismo amplie sua experiência de brincar no encontro com seus pares, perguntamos: como a ação mediadora do professor colabora na interação da criança com autismo com os colegas na brincadeira?

Em frente a esse desafio, o estudo objetiva analisar a ação mediadora do professor na interação entre a criança com autismo e seus colegas na brincadeira.

## Metodologia

O estudo<sup>6</sup> se configura como uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso (LUDKE; ANDRÉ, 2013), realizado em uma brinquedoteca universitária e em outros espaços lúdicos utilizados como extensão dela, como a sala de judô, o *playground* do Centro de Educação Infantil (CEI), o espaço gramado externo à sala. Nesses locais de convivência lúdica, os participantes foram apresentados a diversos tipos de brinquedos e brincadeiras e incentivados a valorizar o brincar. A sala da brinquedoteca possui uma área de 160 metros quadrados, organizada com diversos cantinhos temáticos: fantoche, casinha de bonecas, fantasia, leitura, carrinhos e outros, com o piso pintado e as paredes decoradas, constituindo um ambiente acolhedor, atrativo e alegre.

Os participantes da pesquisa foram 17 crianças de ambos os sexos, com idades de três a seis anos: dez de um Centro de Educação Infantil (CEI), seis com autismo e uma com síndrome de Down, oriundas da comunidade local. Durante o processo de intervenção pedagógica, eram atendidos por 13 estagiários do Curso de Educação Física, que atuavam como brinquedistas, isto é, aqueles que, no espaço de brinquedoteca, compartilham, incentivam e enriquecem a brincadeira infantil. Na prática, os professores/brinquedistas assumiam diferentes funções: acompanhar individualmente as crianças com deficiência/autismo em suas necessidades educacionais, coordenar as sessões lúdicas com o coletivo, filmar e fotografar as aulas.

Cabe registrar, para os fins deste estudo, que elegemos, dentre os participantes, como sujeitos-foco, uma professora/brinquedista e uma das crianças com diagnóstico de autismo — Maicon<sup>7</sup>.

A professora/brinquedista destacada como sujeito-foco neste estudo cursava o sétimo período do Curso de Educação Física e já se encontrava em seu segundo ano como estagiária voluntária do projeto de extensão “Brinquedoteca: aprendi-

---

6. Cabe salientar que a pesquisa foi aprovada pelo Conselho de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Instituição de Ensino Superior em que a pesquisa foi realizada, no Parecer nº 2.457.305, conforme regulamenta a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) nº 466/2012.

7. Nome fictício.

der brincando”. Ela atuava no acompanhamento de Maicon, uma criança com autismo, com quatro anos de idade, que apresentava dificuldades acentuadas na interação social, com fala não articulada, movimentos estereotipados, restrição de interesses e atividades. Maicon se comunica pegando na mão do adulto e não participava de atividades coletivas, permanecendo a maior parte do tempo correndo em círculos.

Os atendimentos ocorriam todas as quintas-feiras, das 14 às 15 horas. Ao chegarem à brinquedoteca, as crianças, inicialmente, eram acolhidas pelos professores/brinquedistas, que as organizavam sentadas em roda para iniciar uma conversa sobre uma situação importante ocorrida na aula anterior e situá-las em relação às atividades programadas. Na sequência, as crianças eram orientadas a realizar uma tarefa direcionada, com base em um plano de ensino elaborado previamente para o grupo, tendo, como conteúdo/tema de ensino, contos da literatura infantil, por exemplo, Peter Pan. Logo após, elas eram incentivadas pelos professores brinquedistas a explorar os brinquedos de forma espontânea, a partir de seu próprio interesse, escolha e iniciativa de brincar. Por último, eram incentivadas a organizar os brinquedos e se posicionar sentadas em roda para avaliar as atividades realizadas.

No caso das crianças com deficiência que, em seu estágio de desenvolvimento, não se encontravam em condições de participar das atividades dirigidas, elas eram acompanhadas e orientadas na realização de atividades de seu interesse pelos professores/brinquedistas guiados por um Plano de Ensino Individualizado (PEI)<sup>8</sup>.

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

A coleta de informações ocorreu no período de março a novembro de 2016, por meio de dois instrumentos: filmagem de todas as aulas e observação participante:

- a) filmagem — registro, por meio de filmagem, de todas as 24 aulas do processo de intervenção pedagógica, com duração total de 24 horas, tendo como ênfase o contexto e o brincar das crianças, com e sem au-

---

8. O PEI é definido por Rodrigues (1991, p. 78) “[...] como o conjunto de estratégias de ensino que visa adaptar o processo de ensino aprendizagem a cada estudante de modo a proporcionar uma compatibilidade face às suas necessidades, interesses e principalmente características individuais”.

tismo, para observação, transcrição de episódios de aula e análise posterior das informações;

- b) observação participante — consistiu no acompanhamento de Maicon por um dos autores (a professora pesquisadora), no período de agosto a novembro de 2016, para estabelecer contato mais direto com a criança, auxiliar no processo de intervenção e melhor relatar e compreender a interação dele com os colegas e vice-versa, sob a mediação da professora brinquedista.

Para interpretar as informações produzidas, trabalhamos com a análise microgenética (GÓES, 2000), compreendendo-a como um modo de construção de informações sobre o desenvolvimento, privilegiando o recorte de episódios interativos, com atenção a detalhes que funcionam como pistas ou indícios de informações importantes para a compreensão de um processo de relações entre os sujeitos, sem perder de vista as condições sociais e históricas nas quais essas relações se configuram.

Buscamos, na análise dos vídeos e na leitura dos registros sobre Maicon, episódios que marcavam a ação mediadora da professora brinquedista em promover encontros entre ele e seus colegas na brincadeira. Desse esforço, selecionamos oito episódios em uma primeira etapa, considerados representativos dessas ações de mediação. Em uma segunda etapa, após uma pré-análise desses episódios, elegemos dois para analisá-los de forma mais aprofundada neste estudo.

### **Maicon com os colegas na brincadeira: primeiras aproximações**

Para Leontiev (2001), a brincadeira é uma atividade propícia ao desenvolvimento infantil, entretanto não é uma ação instintiva, mas eminentemente humana, que coloca a criança diante de diversos objetos culturais, ampliando seu desenvolvimento psíquico. Como ação humana, implica a mediação do outro, seja ele adulto, seja outra criança, para que ocorra o aprendizado. A participação do outro mostra-se essencial no desenvolvimento da brincadeira, principalmente quando demanda uma atuação no plano do simbólico e da imaginação (VIGOTSKI, 2007).

Esse processo é um pouco mais desafiador quando se trata de crianças com diagnóstico de autismo. Além de não ser tão simples, é um processo longo, que pode trazer grandes frustrações para a família e exigir um esforço ainda maior dos professores, que precisam encontrar práticas educativas mais propícias para o desenvolvimento dessa criança, principalmente pelas dificuldades relacionais

que elas apresentam (CHIOTE, 2015; SIQUEIRA; CHICON, 2020). Entre os desafios, podemos citar a dificuldade de compreender o que ela sente e pensa, suas preferências e desejos; a maneira como significa o que ocorre à sua volta; sua inserção em situações de brincadeira; e a participação ativa em práticas educativas que impliquem interação com os colegas.

Na análise dos dados, encontramos diferentes brincadeiras realizadas dentro e fora da brinquedoteca. O episódio que vamos relatar na sequência foi realizado no *playground* do Centro de Educação Infantil (CEI), um dos espaços de aula utilizados como extensão da brinquedoteca.

A preocupação nesse dia era com o comportamento de Maicon quando chegasse ao *playground*, devido à mudança em sua rotina. Era um espaço novo e que precisava fazer sentido para ele. Coube, nesse momento, um investimento maior da professora/brinquedista em estabelecer com ele um diálogo explicativo sobre aquele novo espaço e as possibilidades que existiam ali para que Maicon se divertisse. Antes de entrar com ele no pátio do *playground*, a professora mostrou o local onde iria acontecer a aula e os brinquedos que ele iria encontrar naquele espaço. Enquanto as outras crianças demonstravam euforia para entrar no *playground*, Maicon resistia e expressava sinais de irritabilidade ao olhar para grade do CEI.

Era importante que a professora conduzisse Maicon naquele novo ambiente e, ao mesmo tempo, chamasse a atenção dele para os brinquedos. Havia uma preocupação, afinal, sua rotina havia sido alterada. Estudos de Santos (2017) e de Siegel (2008) apontam para o desconforto que causa em muitas crianças com autismo a alteração de sua rotina: crises de ansiedade, choro e fuga do local, quando sua inserção em situações novas não é planejada com atenção e sensibilidade. Nesse sentido, era importante dar muita atenção a esse momento inicial de inserção de Maicon no novo ambiente.

A professora estava sempre acompanhando e orientando Maicon para que ele se aproximasse de onde o grupo estava, buscando envolvê-lo nas atividades com as outras crianças, no sentido de possibilitar-lhe não perder o foco das atividades propostas nesse dia para a turma, que era explorar os diferentes tempos/espaços do *playground* do CEI.

Ao interagir com Maicon e buscar incentivá-lo para realizar alguma brincadeira nesse ambiente, a professora/brinquedista não obtinha respostas imediatas e as ações da criança não correspondiam ao que ela esperava. Maicon costumava correr em círculos, sozinho, nos diferentes espaços lúdicos onde as aulas

ocorriam. Nesse dia, sempre que ele começava com esse movimento pelo pátio, ela se aproximava e o levava para explorar outros brinquedos. Mas ele não permanecia por mais de um minuto na nova situação e logo se afastava para ficar correndo, sozinho. As crianças não buscavam por ele e nem ele por elas. A falta de interesse de Maicon pelos brinquedos e brincadeiras nesse momento fazia com que ele fosse objeto de muito cuidado por parte da professora/brinquedista, por receio, inclusive, de ele se machucar por estar em um ambiente novo. Todo esse cuidado acabava por limitar as suas possibilidades de ação no espaço.

Essa dependência apresentada por Maicon reporta-nos aos estudos de Padilha (2007, p. 107) ao ressaltar que, “[...] quando há limitações graves para o controle das próprias ações, toda a vida social do sujeito fica comprometida e é muito mais difícil de serem organizadas as mediações mais eficazes [...]”. Caberia à professora/brinquedista possibilitar a Maicon novos aprendizados, impulsionando, assim, seu desenvolvimento. Para isso, ela precisava estar com ele e se inserir nas inúmeras situações de brincadeira, possibilitando a Maicon formas de agir naquele espaço a partir de suas características peculiares, considerando o tempo da criança, mas também insistindo em sua inserção nas atividades coletivas de diferentes maneiras. Percebemos que havia um esforço da professora em incentivar Maicon para que ele participasse das situações de brincadeira, direcionando sua atenção para um colega, um brinquedo ou interpretando para ele a ação de outro participante na brincadeira. Dessa forma, ela investe na noção de zona de desenvolvimento proximal (VIGOTSKI, 2007) da criança, incentivando-a e apoiando-a naqueles processos de desenvolvimento latentes, os quais podem emergir quando realizados em colaboração com o outro.

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

Procurando despertar o interesse de Maicon por um dos brinquedos do *playground*, a professora/brinquedista insiste que ele sente no brinquedo gira-gira e começa a girá-lo lentamente, sempre dialogando e explicando o que estava acontecendo. Logo em seguida, outra criança, também com diagnóstico de autismo, se aproxima e é convidada imediatamente pela brinquedista a sentar-se no gira-gira ao lado de Maicon. Nesse momento, Maicon, em um movimento de indiferença, ameaça deixar o gira-gira, colocando uma de suas pernas para fora do brinquedo,

mas a professora insiste e o incentiva a permanecer sentado. Três crianças do CEI se aproximam e também são convidadas a participar da brincadeira. Ao aceitar, utilizam o brinquedo em sua funcionalidade original, provocando um movimento giratório cada vez mais rápido. Apesar de não demonstrar nenhuma reação com a presença dos colegas, Maicon permanece sentado, girando com os colegas por aproximadamente três minutos, até que se levanta mordendo a camisa, bate palmas, sorri e se afasta do brinquedo (Gravação em vídeo, 18-08-2016).

Maicon precisava ampliar suas experiências nos espaços e tempos do *play-ground*, compartilhar situações de brincadeiras com/no grupo e se desenvolver como parte dessa turma, ou seja, vivenciar a coletividade. Ao inserir Maicon no brinquedo gira-gira, a professora/brinquedista demonstra interesse em conhecer suas particularidades, possibilitando que ele experimente/vivencie uma nova sensação no ato de girar, utilizando um brinquedo que até então não havia despertado o seu interesse. Ela procura apoiar a criança no enfrentamento de seus medos.

Ao compartilhar as ações do grupo, a criança dá origem a uma nova forma de conduta que, por sua vez, produz transformações em seu funcionamento mental (VYGOTSKI, 1997).

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

Assim, é nesse encontro com o outro que a criança começa a usar as mesmas formas de comportamento que outras pessoas inicialmente utilizaram na relação com ela (VIGOTSKI, 2000). Como já foi comentado, o brincar não é uma ação instintiva, e sim construída na relação com os outros e com as práticas sociais. Por isso, foi necessário aproximar Maicon dos colegas, para que ele pudesse compartilhar dos modos de agir desse grupo, ainda que por pouco tempo. Diante dos interesses restritos que Maicon apresentava, era importante agir sobre o modo como ele se apresentava diante da situação de brincadeira.

Parafrazeando Góes (2007), entendemos que essa dificuldade da interação de Maicon com os colegas tem efeitos muitos prejudiciais ao seu desenvolvi-

mento, justamente por se tratar de uma criança que precisa mais que outras (ainda que todas precisem) da disposição do educador para se manter imersa no processo de significação.

Aproximar Maicon das outras crianças significava que o professor/brinquedista deveria estar com ele nas diversas situações, incentivando-o e apoiando-o no enfrentamento de situações que lhe causavam mal-estar. Acompanhá-lo e levá-lo a realizar as atividades propostas, estando junto, fazendo junto, pacientemente intervindo de diferentes maneiras e investindo nas mais diversas possibilidades, até que, gradativamente, ao longo do processo de mediação, ele conseguisse realizar a ação sem o auxílio do adulto. Se, por um lado, ainda não é possível afirmar que Maicon conseguiu brincar, de forma independente, no brinquedo gira-gira com seus pares, por outro, entendemos que a situação vivenciada deve ser compreendida como parte do processo de desenvolvimento do brincar da criança.

A análise do episódio relatado nos permite destacar, ainda, as nuances da ação mediadora da professora. Quando tomamos como referência a criança sem deficiência para olhar a prática educativa com a criança com autismo, pode ser que as filigranas dessa ação mediadora passem despercebidas. Temos observado, em situações de diálogos com professores, que, algumas vezes, os desafios da prática educativa produzem uma expectativa de se encontrar um caminho único, que dê conta de responder ao trabalho pedagógico com todas as crianças com autismo.

Nossos estudos têm apontado que não há uma receita, nem uma resposta única. Mas há orientações gerais que podem conduzir a ação mediadora do professor. E as filigranas do episódio relatado nos auxiliam a pensar nessas orientações: observar a criança é fundamental; conhecê-la, identificar suas preferências e seus interesses para potencializá-los na ação educativa; mas também conhecer seus receios, aquilo que lhe causa desconforto, identificando os momentos em que ela necessitará de maior apoio. Conhecendo a criança com autismo, é possível um planejamento do trabalho pedagógico que considere suas especificidades e possibilidades de envolvimento nas atividades lúdicas coletivas. Entretanto, é importante ressaltar que coletivo também deve ser o trabalho dos adultos envolvidos na prática educativa. Embora relatemos, neste estudo específico, a ação mediadora da professora brinquedista, é importante destacar que ela também estava sendo acompanhada e apoiada pelo grupo de pesquisa do LAEFA no processo de reflexão sobre sua prática educativa.

## Ampliando as possibilidades de interação de Maicon com as outras crianças

A preocupação com a participação de Maicon nas atividades e nas diversas situações de brincadeira partia do adulto, que buscava chamar sua atenção ao investir na participação dele nas atividades propostas, orientando seu olhar e seus gestos na tentativa de inseri-lo nas situações de brincadeira com os colegas. Esse movimento começa a ganhar força nas aulas quando a professora passa a investir na participação de Maicon em pequenos grupos, durante as atividades coletivas, provocando-o a participar das brincadeiras que eram desenvolvidas com as outras crianças da turma.

Nesse episódio, a atividade foi planejada de forma a desmembrar a turma em pequenos grupos, com a intenção de favorecer o encontro das crianças com autismo com os colegas, em uma estratégia de aproximação corporal em atividades de interesse comum, facilitando a interação entre eles. O local escolhido foi o pátio externo da brinquedoteca, conforme veremos na narrativa a seguir:

Ao chegar ao pátio externo da brinquedoteca, local de grama, árvores e com algumas rochas próximas, as crianças foram convidadas a sentar em círculo sobre uma lona plástica, onde o professor/brinquedista iniciaria a explicação das atividades. O plano de aula organizado para esse dia tinha como tema “Brincando com o Palhaço Xurupita em terras capixabas”. O objetivo da aula era que as crianças vivenciassem de forma lúdica os movimentos básicos da ginástica geral, tais como: saltar, equilibrar e balançar, tendo como ferramenta de ensino a ginástica historiada, buscando a ampliação no desenvolvimento do repertório motor. No espaço havia três estações montadas para a realização das atividades lúdicas: a fita de slackline<sup>9</sup> para atividades de equilíbrio, o minitrampolim para atividades de salto e os bambolês de diversas cores espalhados no chão para saltos e manuseios. As crianças foram organizadas em grupo, cada grupo em uma estação, realizando as atividades na forma de circuito. Ao chegar ao espaço, Maicon logo visualizou a parte rochosa (pedras) e ligeiramente correu em direção a ela. No primeiro momento, a professora/brinquedista que o acompanhava permitiu que ele subisse em uma das rochas e ali permanecesse

---

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

por cerca de dez minutos. Em seguida, com o auxílio da professora pesquisadora, Maicon foi sendo direcionado para o grupo que realizava a atividade no slackline. Nesse momento, a professora/brinquedista coloca Maicon para equilibrar-se na fita de slackline e o auxilia a atravessar toda a fita, respeitando o colega que estava à sua frente. A brinquedista segura as mãos de Maicon enquanto a professora pesquisadora se posiciona ao lado dele e o ajuda a deslocar um pé de cada vez na fita. Com isso, aos poucos, ele vai atravessando a fita, enquanto a professora contava em voz alta: “Um, dois, três, quatro...”, procurando organizar os passos de Maicon. Logo atrás, na mesma fita, outras crianças faziam o mesmo movimento com a ajuda de outros professores brinquedistas. Esse é um momento em que Maicon participa da atividade coletiva juntamente com outras crianças, com e sem autismo, que também exploravam o mesmo brinquedo. Ele permaneceu nessa atividade por aproximadamente cinco minutos. Percebendo que Maicon já estava cansado, a professora o encaminha para a outra estação de atividade, o minitrampolim (Gravação em vídeo, 22-07-2016).

Percebemos de imediato, na descrição do episódio, que a ação da professora em conduzir Maicon até o local da atividade e, lá chegando, orientá-lo a se inserir na situação lúdica, fornecendo a ajuda necessária para que ele tivesse a chance de compartilhar a brincadeira com os demais colegas, foi fundamental para tirá-lo da situação de afastamento em que se encontrava, ao ficar sozinho correndo sobre as pedras.

Vygotski (1997) ressalta que, ao nos relacionarmos com crianças com deficiência, devemos olhar para elas tomando por base as mesmas leis que regem o desenvolvimento das demais crianças.

Por conseguinte, quanto mais Maicon fosse estimulado a participar dos momentos das aulas, mais chance a professora/brinquedista teria de oportunizar os processos sociais por meio do encontro com as outras crianças da turma. Ainda que Maicon permanecesse por pouco tempo em uma estação, isso era fundamental para que a professora/brinquedista o estimulasse a estar com seus pares, realizando a mesma tarefa, como percebemos no final deste episódio:

Maicon se deslocou rapidamente para o minitrampolim onde já havia outra criança pulando. Nesse momento, a professora/brinquedista organizou a brincadeira de modo que ambos pudessem saltar sem se machucar. Por alguns minutos, uma criança permaneceu ao lado de Maicon,

dividindo com ele o brinquedo, sem contato visual com o colega nem com a professora. Em seguida, a criança desceu, ficando somente Maicon. A professora o incentivava com palmas e palavras. Com essa atitude, Maicon voltava a se entusiasmar, prolongando seu tempo na atividade. Após alguns minutos, outra criança, também com diagnóstico de autismo, se aproxima do minitrampolim, apoia-se em Maicon e tenta segurar suas mãos, demonstrando interesse em pular de mãos dadas com ele. Mesmo com o incentivo da professora, Maicon resiste à presença do colega e ameaça querer descer do brinquedo. A professora insiste na brincadeira, dialogando com Maicon e o incentivando a pular junto com o colega, até que o colega desiste de pular, distraído-se com outro brinquedo. Maicon, então, volta a pular com o auxílio da professora. Ela coloca um estímulo a mais para Maicon e passa a orientá-lo com a frase: “Vamos pular mais alto?”. Maicon demonstra compreender a fala orientada, tentando pular cada vez mais alto, segurando as mãos da professora [...]. Outro colega se aproxima e a professora, atenta, convida-o a participar da brincadeira com Maicon. Desta vez Maicon não se incomoda com a presença de outra criança e permanece no minitrampolim, dividindo o pequeno espaço com o colega, demonstrando não se importar com a presença dele, focado em seu movimento de saltar, segurando na mão da professora e pulando cada vez mais alto estimulado pelo incentivo da palavra emitida pela professora. Após alguns minutos, ele sorri e, demonstrando ter aprendido o movimento, passa a pular no trampolim sem o auxílio da professora, sendo aplaudido por todos que estavam próximos a ele no momento (Gravação em vídeo, 22-07-2016).

Conforme já comentamos, é necessário um investimento maior do outro nos processos interativos que possibilitam a inserção da criança com autismo na cultura (MARTINS, 2009). Durante as aulas, as intervenções com Maicon tinham como objetivo que ele participasse mais e que, por meio da brincadeira, interagisse com os adultos e crianças daquele espaço, integrando-se nas movimentações produzidas naquele contexto. A mediação pedagógica desenvolvida pelo professor/brinquedista nesse momento tinha o objetivo de retirar Maicon da condição de isolamento em que ele se encontrava — correndo em meio às pedras. Ela procurava chamar a atenção dele para o que acontecia à sua volta, para as movimentações que a turma fazia. Ao estimular Maicon a participar desses momentos das aulas, a professora/brinquedista criava condições para ampliar seus processos sociais.

Orientada pelos estudos de Vigotski (2007) sobre a zona de desenvolvimento proximal, a professora-brinquedista investia no compartilhamento de atividades lúdicas com a criança. A maneira com que Maicon se envolvia na brincadeira no minitrampolim indica que ele se encontrava, em relação à tarefa solicitada, em um nível de desenvolvimento potencial, ou seja, aquele em que alguns processos psíquicos implicados na atividade estão se desenvolvendo na criança, mas para os quais ela ainda necessita de auxílio de adultos ou crianças mais experientes para concretizar uma determinada ação. Com essa colaboração intensiva com a criança na realização da brincadeira, a expectativa da professora é a de que, ao longo do processo pedagógico, essa ajuda pudesse ser retirada gradativamente à medida que a criança alcançasse o nível de desenvolvimento real, ou seja, aquele em que o desenvolvimento dos processos psíquicos em jogo na brincadeira estivessem se consolidando e ela fosse capaz de realizar a tarefa de modo independente, sem auxílio. Por esse pressuposto, mais uma vez reconhecemos a importância do professor em seu saber-fazer pedagógico para fazer avançar o aprendizado do aluno, o que de outro modo não aconteceria (VIGOTSKI, 2007).

No decorrer desse episódio, encontramos pistas importantes para a compreensão do modo de ser e estar de Maicon. Em um primeiro momento, ele mostrou resistência em continuar pulando com a presença de um colega, mas, com a insistência da professora, em outra oportunidade, foi capaz de ressignificar sua atitude e permitir que um colega utilizasse o brinquedo ao mesmo tempo com ele. No entanto, ainda é cedo para afirmar que Maicon estava interagindo com o colega naquele momento.

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

A mediação pedagógica da professora ao relacionar-se com Maicon revelava que ele podia avançar em sua participação na aula, porém seguindo um percurso muito singular em relação ao das outras crianças, sendo necessário que a professora estivesse atenta para o momento de inserir novos arranjos didáticos para

facilitar o seu percurso de aprendizagem. A esse respeito Oliveira (1993, p. 60) ressalta: “O papel explícito do professor é de provocar nos alunos avanços que não ocorreriam espontaneamente [...]”.

## **Considerações finais**

Na busca por entender a ação mediadora da professora/brinquedista em relação ao brincar da criança com autismo, deparamo-nos com pistas importantes para a compreensão do modo de ser e estar da criança com autismo no mundo. São pistas favorecedoras de ações pró-inclusão. Este estudo nos possibilitou compreender que cada ser é único em sua história de vida e que a discussão a respeito dos modos de interação com o outro e os objetos nos levam a problematizar a constituição subjetiva da criança com autismo e o importante papel da mediação pedagógica nesse processo.

Nesse sentido, cabe expressar que, por mais adversas que possam parecer as condições de interação social e de aprendizagem da criança com autismo, é necessário apostar em intervenções pedagógicas que possibilitem o avanço na aprendizagem desses alunos. As contribuições do referencial teórico-metodológico, pautadas nos estudos relacionados com a abordagem histórico-cultural, orientaram nosso modo de compreender o desenvolvimento humano, de entender o processo de ensino e de aprendizagem, de ver a criança, de conceber a ação pedagógica e de repensar a formação dos profissionais da educação em frente às crianças com autismo.

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

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

Constatamos que, ao propiciar encontros entre Maicon e os colegas durante a brincadeira e promover a aproximação física entre ele e os colegas em pequenos

grupos, a professora/brinquedista favoreceu o desenvolvimento de Maicon, direcionando-o a atingir uma condição de autorregular seu comportamento e aceitar, aos poucos, a presença do outro na brincadeira, trazendo-nos indícios de que o trabalho pedagógico pode ir além, avançar para níveis de complexidade maiores.

Também é preciso registrar que a professora/brinquedista atuava de maneira colaborativa com os outros atores da brinquedoteca e que, em reuniões de planejamento coletivo, definiam estratégias que pudessem favorecer o acesso da criança com autismo aos brinquedos e brincadeiras naquele ambiente. Ao analisar essa situação, podemos nos remeter ao espaço da escola, onde os professores devem atuar de maneira colaborativa com os demais profissionais para a definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso à criança com deficiência ao currículo e possibilitem a sua interação no grupo, entre outras ações para promover a inclusão desse aluno.

Para melhor compreender a importância da mediação do professor no brincar da criança com autismo, destacamos duas ações educativas importantes utilizadas pela professora brinquedista nos movimentos com Maicon. São elas:

- c) organização da brincadeira em pequenos grupos: ao organizar as atividades envolvendo gradativamente outras crianças na brincadeira, a professora/brinquedista possibilitava o convívio interativo entre as crianças com e sem autismo, além de exercitar valores, como colaboração, acolhimento e amizade;
- d) ação mediadora na promoção de movimentos que variavam do individual para o coletivo e do coletivo para o individual: as estratégias da professora partiam da ação de orientar a conduta de Maicon para se aproximar das atividades com o grupo, por exemplo, brincar no gira-gira. Já em outra atividade, orientava a conduta do grupo em direção ao interesse de Maicon, por exemplo, pular no minitrampolim.

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

Por fim, constatamos que a mediação pedagógica intencional e bem planejada, alinhada a um trabalho colaborativo, leva-nos a grandes possibilidades, mas ainda possui muitos desafios. Desse modo, por mais que pareça que estamos andando em círculo, como Maicon fazia, é possível encontrar fios que nos levam a avanços significativos, como os registrados no corpo deste estudo. Nas palavras de Manuel Bandeira (1993, p. 54): “E a vida vai tecendo laços, quase impossíveis de se romper [...]”.

## Referências

- ARAÚJO, Fabiana Zanol; CHICON, José Francisco. **Educação Física e inclusão: aspectos relacionais da criança com autismo na brincadeira**. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia, 2020. (Série Desenvolvimento Humano e Práticas Inclusivas, v. 1).
- BANDEIRA, Manuel. Assim a vida nos afeiçoa. *In*: BANDEIRA, Manuel. **Estrela da vida inteira**. São Paulo: Nova Fronteira, 1993.
- BOSA, C. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. *In*: BAPTISTA, Cláudio Roberto; BOSA, Cleonice (org.). **Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 21-39.
- CHIOTE, Fernanda de Araújo Binatti. **Inclusão da criança com autismo na educação infantil: trabalhando a mediação pedagógica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2015.
- GÓES, Maria Cecília Rafael de. Alunos com necessidades especiais no recreio da escola inclusiva. *In*: JESUS, Denise Meirelles de *et al.* (org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 110-119.
- GÓES, Maria Cecília Rafael de. A Abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 20, n. 50, p. 9-25, 2000.
- LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. *In*: VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Ramanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha VillaLobos. São Paulo: Ícone, 2001. p. 119-140.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E. P. U., 2013.
- MARTINS, Alessandra Dilar Formagio. **Crianças autistas em situação de brincadeira: apontamento para as práticas educativas**. 2009. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba/SP, 2009.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1993.

- OLIVEIRA, Ivone Martins de; VICTOR, Sonia Lopes; CHICON, José Francisco. Montando um quebra-cabeça: a criança com autismo, o brinquedo e o outro. **Revista Co-car**, Belém, v. 10, n. 20, p. 73-96, ago./dez. 2016.
- PADILHA, Anna Maria Lunardi. **Práticas pedagógicas na educação especial**: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.
- ROCHA, Maria Silva Pinto Moura Librandi. **Não brinco mais**: a (des)construção do brincar no cotidiano educacional. 2. ed. Ijuí, RS: Inijuí, 2005. (Coleção Fronteiras da Educação).
- RODRIGUES, David António. Aprendizagem individualizada num grupo de multideficientes. In: RODRIGUES, David António (org.). **Métodos e estratégias em educação especial**: antologia de textos. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, 1991. p. 75-83.
- SIEGEL, Bryna. **O mundo da criança com autismo**: compreender e tratar perturbações do espectro do autismo. Porto: Porto Editora, 2008.
- SIQUEIRA, Mônica Frigini; CHICON, José Francisco. **Educação física, autismo e inclusão**: ressignificando a prática pedagógica. Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2020. (Recurso eletrônico — e-book).
- SOUZA, Carolina Molina Lucenti de; BATISTA, Cecília Guarnieri. Interação entre crianças com necessidades especiais em contexto lúdico: possibilidades de desenvolvimento. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 21, n. 3, p. 383-391, 2008. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79722008000300006&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79722008000300006&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 21 dez. 2019.
- VYGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras escogidas V**: fundamentos de defectologia. Tradução de Maria Del Carmen Ponce Fernandez. Madri: Visor, 1997.
- VIGOTSKI, Lev Semenovich. Lev S. Vigotski: manuscrito de 1929. Tradução de Alexandra Marenitch. **Educação & Sociedade**. Revista Quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), Campinas, n. 71, p. 21-44, jul. 2000.
- VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- VIGOTSKI, Lev Semenovich. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução de Zóia Prestes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, Rio de Janeiro, n. 8, p. 23-36, jun. 2008.

# 5. A brincadeira, a criança com autismo e o domínio do próprio comportamento<sup>1</sup>

Ivone Martins de Oliveira<sup>2</sup>

Brenda Patrocínio Maia<sup>3</sup>

Gabriela de Vilhena Muraca<sup>4</sup>

José Francisco Chicon<sup>5</sup>

## Considerações iniciais

Diversos estudos têm apontado os desafios enfrentados por professores que atuam com crianças com autismo de forma a envolvê-las em situações educativas coletivas, devido, entre outros aspectos, a dificuldades de interação e de comunicação com os outros que essas crianças apresentam (SANTOS, 2017; SANCHES; SIQUEIRA, 2016; FIORINI; MANZINI, 2016). Ao não se envolverem na dinâmica interativa da turma e permanecerem à margem dos processos educativos,

- 
1. O presente trabalho contou com financiamento do Fundo de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (Fapes).
  2. Professora doutora do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).
  3. Graduanda em Educação Física e pesquisadora do Laboratório de Educação Física Adaptada do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (Laefa/Cefd/Ufes).
  4. Professora de Educação Física e pesquisadora do Laboratório de Educação Física Adaptada do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (Laefa/Cefd/Ufes).
  5. Professor doutor do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

essas crianças têm pouquíssimas oportunidades de se apropriar de conhecimentos e práticas abordados na escola.

Essas dificuldades estendem-se, também, a situações de brincadeira em espaços coletivos, sejam elas livres ou dirigidas. Oliveira e Padilha (2016) apontam o percurso singular de crianças com autismo na brinquedoteca, ressaltando o não envolvimento nas atividades lúdicas coletivas dirigidas pelos brinquedistas, a opção por brincarem sozinhas e não com os pares, a dificuldade de compreender e de seguir regras de uso e de compartilhamento dos brinquedos. Salles (2018) também pontua as dificuldades de uma criança com autismo em se envolver nas atividades lúdicas junto com outras crianças, no contexto de uma brinquedoteca e, a partir disso, discute a ação mediadora da professora de maneira a conhecer a criança e possibilitar-lhe situar-se no contexto da brinquedoteca e, em seguida, promover um movimento maior de sua aproximação com os pares e a brincadeira.

Os estudos mencionados chamam a atenção para um aspecto fundamental na inserção da criança com autismo em espaços educativos coletivos, que é a compreensão, por parte dessa criança, dos modos de organização do trabalho pedagógico em determinado contexto educativo e/ou à necessidade de um tempo maior para se inserir em diferentes tempos e espaços do cotidiano escolar. Evidenciam que algumas crianças com autismo podem demorar semanas ou meses para inserir-se em uma dinâmica educativa coletiva – como a roda de conversa na educação infantil –, realizar atividades em conjunto com os colegas ou mesmo entrar e permanecer na sala de aula. Conforme os estudos de Oliveira e Padilha (2016) e Salles (2018), o mesmo pode ocorrer na brinquedoteca. O envolvimento e a participação dessa criança em atividades lúdicas coletivas, dirigidas ou não, podem ser um grande desafio para os brinquedistas<sup>6</sup>.

Bosa (2002) chama a atenção para as formas peculiares de comunicação da criança com autismo e coloca em foco tanto seu esforço para ser compreendida pelos outros como de compreender o mundo à sua volta; um esforço que geralmente se torna muito maior quando a criança não verbaliza. Nessa perspectiva, é possível considerar que o entendimento da separação de familiares e a inserção em um ambiente estranho – como inicialmente é o da escola, da brinquedoteca ou de qualquer outro espaço novo para essa criança – bem

---

6. Em uma brinquedoteca, aqueles que atuam estimulando a brincadeira infantil são denominados brinquedistas.

como a compreensão de como esse espaço se organiza e o que é esperado dela nesse contexto são, para ela própria, um grande desafio.

Por outro lado, estudos realizados por Vygotski e Luria (2007) indicam o processo social e histórico do desenvolvimento infantil e apontam o desenvolvimento da linguagem como um aspecto constitutivo de formas superiores de pensamento. A internalização da linguagem ocorre ao mesmo tempo em que se articulam diversas funções psíquicas, as quais passam a funcionar de maneira integrada, possibilitando um novo delineamento do psiquismo infantil: a atividade simbólica emerge, ampliando as possibilidades de compreensão da realidade — a partir da apropriação da cultura — e de interferência nessa mesma realidade, sobretudo a partir dos conhecimentos, habilidades e práticas internalizados.

Como ressaltam Vygotski e Luria (2007), desenvolvem-se, nesse processo, recursos psíquicos que possibilitam à criança o domínio da própria conduta nos diferentes espaços e tempos em que se insere e diante das diversas demandas que a vida em sociedade impõe a ela. Aos poucos, a criança vai sendo capaz de compreender os modos de organização social dos diferentes espaços em que transita e de regular o próprio comportamento em função desses espaços.

Entretanto, um longo percurso é trilhado pela criança no processo de apropriação cultural, de desenvolvimento da atividade simbólica e de autodomínio da conduta. Entre outros aspectos, Vygotski (2008) e Leontiev (2003) chamam a atenção para o papel da brincadeira no desenvolvimento da criança. Um componente fundamental do brincar diz respeito à possibilidade de se relacionar com a realidade para além do concreto e imediato. Enquanto brinca, a criança vai, paulatinamente, inserindo-se no universo simbólico, por meio de uma atividade mental que implica a inter-relação de diferentes funções. Na brincadeira, articulam-se o movimento da criança, a dimensão expressivo-linguística, o afeto e a cognição, orientados pela satisfação de seus desejos e necessidades. Transitando entre os planos do real e do imaginário, ao mesmo tempo em que vive experiências distintas e satisfaz desejos, a criança se apropria de modos de ser, de ver e de se relacionar com o meio físico e social, os quais orientam a constituição social e histórica de seu psiquismo.

Esses pressupostos da matriz histórico-cultural colocam em pauta um aspecto crucial, que diz respeito aos modos de apropriação das práticas lúdicas por crianças que apresentam formas peculiares de interagir e de se comunicar com os outros. Como afirma Vigotski (2011, p. 867),

Todo o aparato da cultura humana (da forma exterior de comportamento) está adaptado à organização psicofisiológica normal da pessoa. Toda a nossa cultura é calculada para a pessoa dotada de certos órgãos – mão, olho, ouvido – e de certas funções cerebrais. Todos os nossos instrumentos, toda a técnica, todos os signos e símbolos são calculados para um tipo normal de pessoa.

Se toda a cultura e, nela, as práticas lúdicas em espaços coletivos estão organizadas para atender às demandas e possibilidades de criança sem deficiência ou transtornos, uma questão nos parece bastante pertinente: qual seria o percurso de intervenção educativa que possibilitaria à criança com autismo a compreensão dos modos de organização dos tempos e dos espaços de uma brinquedoteca, bem como o domínio de sua própria conduta e a inserção apropriada na dinâmica educativa estabelecida?

Em frente a essa questão norteadora, o estudo ora apresentado teve por objetivo geral analisar o processo de autodomínio do comportamento e manifestações afetivas de uma criança com autismo em situação de brincadeira em uma brinquedoteca universitária. Nessa reflexão, dois eixos nortearam a discussão dos dados encontrados: as preferências, interesses e formas de envolvimento da criança com autismo com as atividades livres e dirigidas realizadas na brinquedoteca e as estratégias utilizadas pelos brinquedistas de forma a possibilitar a essa criança a progressiva compreensão da organização dos tempos, dos espaços e das principais regras de utilização de brinquedos e de realização de brincadeiras na brinquedoteca.

## Caminhos percorridos

Esta investigação constituiu-se como parte de um projeto mais amplo que estuda o brincar da criança com autismo em uma brinquedoteca universitária, previsto para ser desenvolvido no período de março de 2016 a março de 2021<sup>7</sup>. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter descritivo e exploratório (LUDKE; ANDRÉ, 2013) das atividades lúdicas desenvolvidas na brinquedoteca, especialmente aquelas orientadas para as crianças com autismo, no ano de 2016,

---

7. A pesquisa é intitulada: “O brincar da criança com autismo na brinquedoteca: inclusão, mediação pedagógica e linguagem”, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Ufes, por meio do Parecer nº 1.459.302, de 21-03-2016.

período dedicado à pesquisa de campo. Os dados foram registrados por meio de filmagens, fotografias, diário de campo e gravações em áudio.

Os sujeitos do estudo foram 17 crianças, de ambos os sexos, com idades de 3 a 6 anos, sendo 10 crianças do Centro de Educação Infantil Criarte/Ufes com desenvolvimento típico, 6 com autismo e 1 com síndrome de Down, oriundas da comunidade. As atividades lúdicas foram realizadas por 13 estagiários do curso de Educação Física, uma vez por semana, das 14 às 15 horas. Após esse momento, a equipe, composta por estagiários, voluntários e professores coordenadores da pesquisa, reunia-se no horário de 15h às 17h, para avaliação, planejamento e estudos de temas referentes ao trabalho desenvolvido. Além desse momento, parte dos estagiários também se reunia em outros dias da semana para preparar os planos de aula, o material a ser utilizado nas intervenções e também fazer a higienização dos brinquedos.

As intervenções lúdicas eram compostas por um momento de atividades dirigidas e outro de atividades livres. Tendo como base uma concepção de brinquedoteca como espaço ampliado, as intervenções ocorreram em diferentes ambientes lúdicos: brinquedoteca, sala de lutas, sala de ginástica, piscina e pátio externo do CEI. Nas intervenções, a organização do tempo seguia uma rotina que era permanentemente retomada com as crianças, além das regras de realização das brincadeiras, uso e compartilhamento dos brinquedos. Os estagiários e coordenadores da pesquisa dividiam-se entre as tarefas de conduzir as atividades lúdicas dirigidas, acompanhar as crianças nas atividades livres e fornecer uma atenção individualizada às crianças com autismo e síndrome de Down em todos os momentos.

Para este subprojeto, a análise do processo de autodomínio de uma criança com autismo em situações de brincadeira ocorreu por meio do acesso ao banco de dados da pesquisa mais ampla, composto por: filmagens das 24 aulas/registros realizadas na brinquedoteca, com duração de 1 hora cada aula, e anotações em diário de campo; entrevistas audiogravadas com pais das crianças com autismo e organização de um grupo focal com a participação de alguns estagiários e voluntários que atuaram no projeto no ano de 2016, de forma a complementar dados sobre as atividades realizadas e a participação das crianças com autismo<sup>8</sup>.

---

8. Conforme aponta Kitzinger (apud GATTI, 2005, p. 7), o grupo focal é uma técnica de pesquisa caracterizada por “[...] um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal”.

Na construção e análise dos dados, apoiamos-nos em pressupostos teórico-metodológicos da teoria histórico-cultural, que enfocam, por um lado, os contornos do meio cultural em que emerge um determinado processo psicológico e, por outro lado, o próprio percurso de desenvolvimento desse processo, em sua relação com o meio cultural e a organização psíquica da criança como um todo. Priorizamos, assim, a análise de eventos interativos significativos para a compreensão do domínio do próprio comportamento pela criança com autismo, em situações de compartilhamento de brinquedos e brincadeiras com seus pares.

## A criança e o domínio de seu próprio comportamento

Ao nascer, o bebê apresenta um substrato biológico que lhe permite captar as impressões externas e internas e desenvolver padrões de reações típicos da espécie. Apoiadas nesse substrato biológico, funções psíquicas elementares, como a percepção, a atenção e a memória, entram em ação, de modo isolado e paralelo (VIGOTSKI, 2007). No percurso de desenvolvimento cultural da criança, alteram-se as relações entre essas funções, que aos poucos passam a atuar de maneira articulada, surgindo novos agrupamentos e formando sistemas psicológicos.

Nesse processo, a mediação semiótica apresenta-se na base do desenvolvimento desses sistemas. Estímulos artificiais, como os signos – especialmente a palavra –, permitem uma reorganização do funcionamento psíquico e, com isso, o controle da própria conduta. Por meio da mediação dos signos, a criança insere-se em uma dada sociedade, ao mesmo tempo em que se apropria da cultura desse grupo social, num processo de *conversão* de relações sociais em processos psíquicos — torna-se humana (PINO, 2005).

Os estudos de Vigotski (2007, 2011) a respeito das funções psicológicas superiores<sup>9</sup> tornaram possível a compreensão de que essas atividades psicológicas mais sofisticadas são o resultado de um processo de desenvolvimento que envolve a interação da criança com o meio social em que vive e a participação efetiva de outras pessoas. Desse ponto de vista, a relação com o outro e a linguagem adquirem um papel primordial, permitindo as condições necessárias ao desenvolvimento de formas superiores de pensamento e ao controle da própria conduta por parte dessa criança.

---

9. Funções mentais que constituem o comportamento consciente do ser humano: a linguagem, o pensamento abstrato, a atenção voluntária, a memória mediada, a escrita, a formação de conceitos, a imaginação, entre outras.

Da mesma forma, em relação às crianças pequenas, a brincadeira é apontada por Leontiev (2003) e Vigotski (2008) como uma atividade bastante propícia ao desenvolvimento infantil. O brincar não é uma atividade instintiva da criança, mas uma ação eminentemente humana, que a coloca diante de objetos culturais, expandindo o seu desenvolvimento psíquico, na medida em que lhe propicia condições de atuar no plano simbólico e também de elaborar algumas situações impossíveis de serem vivenciadas no plano do real.

Outro aspecto a ser destacado é que a brincadeira contribui para o processo de autodomínio da criança, principalmente por conta da necessidade de submissão às regras, que aparece como condição para a ação lúdica. Como afirma Vigotski (2008, p. 67),

São justamente as regras da brincadeira que fazem com que a criança se comporte de forma mais avançada do que aquela habitual para sua idade. Ao brincar de ônibus, por exemplo, exerce o papel de motorista. Para isso tem que tomar como modelo os motoristas reais que conhece e extrair deles um significado mais geral e abstrato para a categoria “motorista”.

Por ser a brincadeira uma atividade imersa na cultura, ao brincar a criança está sujeita às relações sociais bem como às regras que perpassam essas relações. Enquanto brinca de pique-ajuda, por exemplo, as crianças precisam estabelecer as regras e relações que guiarão a brincadeira, a saber: quem será o pegador, como será o momento de “pegar” e o momento de “livrar” aquele que foi pego. Se todos quiserem apenas ser o que foge não haverá brincadeira, assim como, se todos quiserem ser o pegador, não haverá quem poderá fugir. Assim, o contexto lúdico da brincadeira é orientado por regras produzidas historicamente, mas também alteradas pelas próprias crianças durante a atividade lúdica.

Como atividade humana, o brincar implica aprendizado e a consequente mediação do outro, seja adulto ou outra criança, na relação entre a criança e os objetos culturais e as práticas lúdicas, o que evidencia o papel fundamental do professor e de práticas educativas cuidadosamente planejadas de forma a colaborar no desenvolvimento da brincadeira da criança em espaços coletivos, como a escola ou a brinquedoteca.

Vigotski (2011) ressalta que, ao tratar das crianças com deficiência, devemos olhar para elas e para o seu desenvolvimento tomando por base as mesmas leis que regem o desenvolvimento das demais crianças, ou seja, as atenções devem voltar-se para as condições que o meio social oferece para essas crianças, pois

são as possibilidades de acesso aos componentes culturais que farão avançar seu desenvolvimento. E esses princípios se estendem às crianças com autismo, as quais demandam a mediação do outro no processo de inserção no meio social para que o seu desenvolvimento cultural se efetive.

Avanços no funcionamento psíquico e nos processos de autorregulação de crianças com autismo 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. Diante disso, destaca-se o objetivo deste estudo, que consistiu em analisar o processo de autodomínio de uma criança com autismo em situações de brincadeira em uma brinquedoteca universitária.

Os resultados e a discussão dos dados produzidos foram organizados tendo como base as aulas videogravadas, os relatórios de um dos estudantes envolvidos no projeto e o grupo focal.

Para a análise do material coletado, inicialmente todas as aulas videogravadas foram retomadas e um olhar cuidadoso foi dirigido às crianças com autismo, priorizando seu engajamento nas atividades lúdicas, a interação com outros adultos e crianças e a intervenção educativa. Em seguida, houve a leitura dos relatórios individuais dos brinquedistas. A análise parcial desse material permitiu selecionar a criança que seria o foco do estudo. Tendo em vista o potencial que algumas cenas gravadas traziam para a discussão, bem como o nível de detalhamento dos relatórios de um dos brinquedistas, optamos por focar o menino Bernardo<sup>10</sup>. Para complementar as informações sobre o menino e a intervenção lúdica desenvolvida, em dezembro de 2019 foi realizado um grupo focal com cinco adultos que atuaram na brinquedoteca em 2016. O encontro, que foi gravado em áudio, teve a duração de cerca de 50 minutos. Em seguida, o áudio foi transcrito e incorporado ao material analisado.

No processo de análise, foram se delineando dois eixos de discussão, em consonância com os objetivos da pesquisa: as preferências, interesses e formas de envolvimento da criança com autismo com as atividades livres e dirigidas realizadas na brinquedoteca e as estratégias utilizadas pelos brinquedistas de forma a possibilitar à criança com autismo o autodomínio do próprio comportamento.

---

10. Todos os nomes utilizados neste estudo são fictícios.

## **As preferências, interesses e formas de envolvimento da criança com autismo com as atividades livres e dirigidas realizadas na brinquedoteca**

Bernardo, criança de seis anos diagnosticada com autismo, era um menino muito ativo e que demonstrava prazer em se movimentar. Sempre chegava à brinquedoteca acompanhado de sua mãe, e muito ansioso para a intervenção. Ao entrar no espaço da brinquedoteca ou da sala de ginástica, retirava seus calçados sozinho, deixando-os próximos da porta, e direcionava-se imediatamente para algum canto temático de seu interesse. Era uma criança muito curiosa, gostava de espelho e de perceber sua imagem bem como seus movimentos refletidos, e brincava de faz de conta. Embora não apresentasse linguagem verbal desenvolvida, Bernardo se comunicava por gestos, imagens, sons e algumas palavras, muitas vezes conseguindo ser compreendido pelos outros. Também demonstrava compreender parte do que era dito a ele por adultos.

Nos momentos de brincadeiras dirigidas no espaço da brinquedoteca, observava-se que Bernardo participava bem pouco, e sempre com o auxílio e incentivo do brinquedista. Raras eram as vezes em que participava das rodas de conversa iniciais e finais, juntamente com as demais crianças. Nos momentos em que estava muito envolvido numa atividade mais individual, costumava recusar-se a participar das atividades desenvolvidas com os colegas, embora aceitasse em alguns momentos o comando de dar as mãos com o adulto que procurava conduzi-lo para as atividades coletivas. Em suas brincadeiras, acolhia a participação do adulto e de outras crianças, entretanto, dividir o mesmo brinquedo muitas vezes causava conflito, sendo necessária a intervenção de um brinquedista na situação.

Nota-se que a variedade de brinquedos que a brinquedoteca oferecia retinha sua atenção em todo momento, o que, por vezes, acarretava conflitos na relação com os colegas e também ao final de algumas intervenções. Uma das regras frequentemente lembradas às crianças pelos adultos era a finalização das brincadeiras quando um sininho tocava e a colaboração de todas para guardar os brinquedos. Quando estava envolvido com algum brinquedo e brincadeira no final do encontro, Bernardo às vezes resistia em finalizar o que estava fazendo, como pode ser observado em um trecho de um relatório do brinquedista Breno:

Outra dificuldade encontrada com ele em diversas aulas é quando dá o horário de ir embora. Bernardo tem apresentado bastante resistência, não aceitando nossas ações, indicações, orientações; quando guarda um brinquedo e vê outro ele o pega querendo brincar; entende que está dan-

do o horário de término da intervenção, mas não quer ir embora. No final do último encontro se irritou bastante e tentou me morder, bater em mim e em outros professores [...]. Derramou a água no chão, jogou brinquedos no chão; quanto mais a gente tentava conversar, mais parecia se irritar; tentou puxar o cabelo de Mariana, que para evitar que ele saísse junto com os alunos do centro de educação infantil, foi com ele até o almoxarifado e lhe deu um balão e uma língua de sogra. Mesmo com a presença de sua mãe na porta não se acalmou.

Bernardo possuía certo domínio das habilidades de correr, rastejar, engatinhar, subir, descer, chutar, balançar e empurrar. Porém, em situação de conflitos utilizava a força física para tentar ganhar a disputa, e em muitos casos apresentava dificuldade em controlar e dosar o uso dessa força na relação com os colegas, o que era agravado pelo fato de ele ser maior do que a maioria das demais crianças.

Dividir brinquedos, compartilhar a brincadeira, esperar sua vez na fila, sentar para ouvir as regras da atividade eram algumas das situações que recorrentemente geravam tensões nas atividades lúdicas nas quais Bernardo se envolvia. Ele ficava muito irritado quando outra criança se aproximava querendo brincar e, sem conversar, pegava seus brinquedos. Devido ao seu tamanho e força, em muitas intervenções apresentava comportamentos que incomodavam e assustavam alguns de seus colegas, quando era contrariado. Entretanto, apesar de algumas situações de tensão e conflito com algumas crianças, especialmente por conta de disputa de brinquedos, observamos que Bernardo demonstrava apreciar a companhia deles: em alguns momentos, aproximava-se de alguns deles para brincar e aceitava compartilhar brinquedos.

Compreender e respeitar algumas regras é fundamental para a convivência coletiva e para brincar. Esse aprendizado nem sempre é fácil para as crianças, pois também implica um domínio maior dos próprios desejos e impulsividade. Vidigal e Oliveira (2013) apontam os desafios que se colocam para a escola de forma a criar um ambiente propício à interação entre as crianças e ao respeito a algumas regras necessárias a essa convivência coletiva. Diante dos conflitos instaurados nas relações entre as crianças, as autoras chamam a atenção para o desenvolvimento de um “comportamento assertivo”, em que as crianças participam ativamente na resolução desses conflitos, pautando-se no respeito mútuo e no diálogo.

Assim, para aprofundar a discussão sobre o processo de autodomínio do próprio comportamento pela criança com autismo durante atividades lúdicas na brinquedoteca, no próximo item serão apresentadas e discutidas algumas ações dos brinquedistas de forma a possibilitar a Bernardo compreender o porquê de algumas regras e também conseguir acatá-las durante as brincadeiras. Enfoque especial será dado ao compartilhamento de brinquedos e ao domínio da própria impulsividade quando era contrariado.

### **As estratégias utilizadas pelos brinquedistas de forma a possibilitar à criança com autismo o domínio do próprio comportamento**

No percurso de planejamento, intervenção e reflexão coletiva sobre a prática educativa realizados nas reuniões após as atividades com as crianças, aos poucos o grupo construía estratégias para possibilitar a Bernardo uma compreensão maior das regras da brinquedoteca, o compartilhamento de brinquedos e um domínio maior da impulsividade quando era contrariado.

Dessa forma, foi possível observar que, durante as intervenções, quando surgiam situações de conflitos devido ao não acatamento das regras, tanto o brinquedista que acompanhava Bernardo como os demais estagiários e voluntários presentes no espaço atuavam direta ou indiretamente para a solução desses conflitos. Constatamos certa unidade na forma como os adultos costumavam atuar diante dessas situações, o que foi possível devido aos encontros regulares para avaliação das intervenções realizadas e planejamento.

Na análise dos vídeos e relatórios, foi possível observar que, nesses momentos de recusa a acatar as regras e de consequente conflito, a principal estratégia era a conversa realizada pelos brinquedistas com a criança, a fim de possibilitar a ela uma compreensão maior das regras da brinquedoteca. Isso pode ser observado no episódio apresentado a seguir.

Na brinquedoteca, Bernardo estava brincando com um foguete, quando Thiago, que também queria o brinquedo, se aproxima dele. De início, Bernardo não quis emprestar, o que gerou desconforto em ambos. Thiago tentou retirar o brinquedo da mão do colega à força, e diante dessa situação, a reação de Bernardo foi morder o braço do colega. Atentos ao que estava acontecendo, os brinquedistas procuram separar as duas crianças. Breno chamou Bernardo para um canto da brinquedoteca e conversou com ele sobre o que havia acontecido. Em um tom mais firme e ao mesmo tempo chateado, disse: “Seu comportamento não

está sendo legal. Não é mordendo o colega que os problemas são resolvidos” (Aula videogravada, maio de 2016).

Continuando a conversa, o brincqedista lembrou outras situações parecidas com essa, ocorridas em intervenções anteriores, e reforçou em sua fala a necessidade do cuidado pelos brinquedos, bem como pelos colegas e brincqedistas. Comentou que, uma vez descuidados, os brinquedos deixam de existir nos próximos encontros, e sem eles Bernardo não poderia mais se divertir. Ao final da conversa, o brincqedista sugeriu a Bernardo pedir desculpas para Breno e assim ele fez, sendo incentivado, em seguida, a dar um abraço no brincqedista e em prestar o foguete para o colega brincar.

Observamos no episódio relatado por Breno uma situação de conflito entre Bernardo e Thiago, motivado pela disputa por um brinquedo. Em meio ao embate entre as duas crianças, Bernardo morde o colega e os meninos são separados pelos brincqedistas. Após esse fato, esboça-se uma conversa entre Breno e Bernardo a respeito de suas atitudes e o que elas podem provocar no colega e nos brinquedos.

Essa estratégia utilizada por Breno de conversar com a criança, levando-a a pensar sobre sua atitude em relação aos outros, em situações em que é contrariado, também era utilizada por outros brincqedistas, que conversavam com Bernardo de forma breve, reforçando que a ação por ele realizada não tinha sido apropriada e que mudanças precisariam ocorrer. Nessas conversas, eram lembradas à criança as regras dos espaços lúdicos onde ele se encontrava e por que elas existiam.

No evento relatado, além de conversar com a criança, Breno o incentiva a pedir desculpas, seguido de um abraço carinhoso. Em seu relatório, o brincqedista destaca que o estimula a pedir desculpas e abraçar porque percebeu que essas manifestações “abrem espaço para Bernardo se sentir mais tranquilo e confortável”.

O papel da fala no desenvolvimento infantil é apontado por Vigotski e Luria (2007), que salientam que a apropriação da linguagem pela criança auxilia na organização e ampliação das funções superiores. Ao mesmo tempo, a fala auxilia a criança a orientar a própria ação. Assim, a ação do brincqedista de recorrer sempre à conversa com a criança, incentivando-a a pensar em suas ações, apontando para ela a importância de tratar os outros com respeito e ressaltando a necessidade de resolver os conflitos por meio da fala contribuíam para muitos aprendizados por parte de Bernardo. Entre esses aprendizados, estava a presença da fala como meio de orientação das próprias ações. No episódio em desta-

que, por exemplo, evidencia-se que, a partir desses momentos de conversa com Bernardo, poderiam ser tomadas decisões em conjunto com a criança, abrindo espaço tanto para a solução do problema que surgira como para novas situações que ela viesse a vivenciar.

Nesse processo de conversa com a criança, referindo-se a Bernardo, a professora Gisele ressaltou a necessidade de falar com ele, de “[...] explicar o porquê de ele ficar na fila, de falar porque vai passar agora ou vai passar depois” (Gisele, Grupo focal, 09-12-2019). Diante disso, destaca que a estratégia é criar condições para que a criança compreenda o porquê da existência de regras e a importância de segui-las. Paralelamente à atenção à criança, ao conhecimento de suas preferências e às constantes conversas sobre as ações dela em relação aos colegas, aos brinquedos e às brincadeiras, a professora também resalta: “E algo que o professor Carlos coloca [...] se a criança tem dificuldade de dividir, não se deve separar ela das outras, mas é de insistir nas atividades, nas relações, nas brincadeiras, no compartilhamento” (Gisele, Grupo focal, 09-12-2019).

Essas estratégias utilizadas pelos brinquedistas apresentavam-se em consonância com estudos de Vidigal e Oliveira (2013, p. 217), que apontam a necessidade de as crianças conviverem “[...] com seus pares num ambiente escolar que promova a aprendizagem de formas pacíficas e assertivas de resolução de conflitos, no qual os próprios envolvidos possam protagonizar as resoluções”. Para isso, ressaltam ainda o papel dos professores de forma a não minimizar ou desconsiderar os conflitos entre as crianças, mas tomá-los como momentos significativos para possibilitar a elas, progressivamente, a compreensão dos sentimentos e do ponto de vista do outro, especialmente de seus pares.

Por outro lado, como destaca Breno, em alguns momentos era necessário afastar Bernardo do grupo e dos brinquedos para que sua atenção fosse redirecionada totalmente para a conversa. A reação de Bernardo diante das falas dos brinquedistas variava. Às vezes, ele ouvia e acatava o que era sugerido e, às vezes, não, como mostra a sequência do episódio relatado anteriormente:

No final do atendimento, Bernardo estava guardando alguns brinquedos e Thiago se aproximou tentando morder seu braço, possivelmente para retribuir a mordida que recebeu. Bernardo ficou bem irritado. Nesse momento, procurei contê-lo, e novamente por meio da conversa explicar-lhe que a ação do colega não foi legal. Mais uma vez reforcei que não está certo resolver os conflitos dessa maneira. Ainda um pouco alterado emocionalmente, Bernardo apresentou maior resistência em se afastar e dei-

... xar o espaço, mas, após um longo momento de conversa, consegui levá-lo até sua mãe, momento em que informei sobre o ocorrido e nós dois conversamos sobre o assunto com a criança (Relatório de Breno, junho de 2019).

É possível observar que, mesmo tendo passado algum tempo desde o primeiro momento de tensão entre as duas crianças, Thiago não esqueceu o ocorrido e tenta revidar, mordendo o braço do colega, que também reage. O desconforto de Bernardo diante da situação se amplia e gera uma resistência em parar de brincar quando chega a hora de ir embora. Mais uma vez, o brinquedista necessita intervir, conversando com a criança e explicando a ela sobre as regras da brinquedoteca para o final do atendimento, ou seja, ajudar a guardar os brinquedos, calçar os sapatos e ir ao encontro de sua mãe.

A análise das estratégias adotadas pelos adultos que atuam com as crianças aponta que, se por um lado essas estratégias envolvem a atenção à criança, a consideração de suas preferências, seus interesses, por outro lado, elas também implicam investir no trabalho lento, gradual e paciente de explicar para ela como funciona a brinquedoteca, quais são as regras e o que é esperado dela. Os estudos de Santos e Oliveira (2018) e de Chiote (2013) também chamam a atenção para a necessidade de desenvolvimento de uma prática educativa que considere o tempo da criança com autismo para a compreensão e apropriação de certas formas de organização da instituição educativa, bem como para a necessidade de constante diálogo com ela de maneira a lhe explicar como essa instituição funciona, o que é esperado dela e o porquê das atividades e das normas estabelecidas nesse espaço.

Além da conversa, do incentivo a que Bernardo pedisse desculpas e abraçasse o brinquedista, observamos que outro aspecto importante em suas intervenções se referiu à maneira como a criança foi abordada. Breno, em sua mediação direta com Bernardo, buscou utilizar estratégias que não envolvessem tocar nele, porque o menino sentia-se desconfortável e até irritado com isso, podendo apresentar uma crise de birra. Entretanto, às vezes precisava segurá-lo ou tentar contê-lo fisicamente para que não batesse em outras crianças. Em um de seus relatórios, Breno narra:

Hoje Bernardo tentou pegar os brinquedos das mãos de colegas. Como não conseguiu, chutou os objetos e tentou bater nas pessoas. Afastei-o dos colegas, pedi a ele que se sentasse e conversei com ele que não podia tomar os brinquedos dos amigos, nem bater neles ou nos professores e muito menos chutar os brinquedos [...]. Mas enquanto eu falava [...] ele se jogou no chão e começou a se arrastar

para se afastar de mim; não queria ouvir. Estou evitando ao máximo tocar nele quando está irritado ou em qualquer momento, pois esse tipo de ação o deixa mais nervoso ainda. A ideia é dialogar com ele o máximo possível [...]. Só estou segurando ele quando é preciso contê-lo para evitar que algumas de suas ações possam machucar outras pessoas (Relatório de Breno, agosto de 2019).

Em seu relatório, Breno destaca um aspecto que tem sido apontado com frequência por educadores que atuam com crianças com autismo, que diz respeito às formas de aproximação e de tocar nessas crianças, especialmente em situações de tensão ou crises de birra. Felipe (2012) aponta certa intolerância de algumas dessas crianças ao toque do outro e à fuga ao contato físico, e Orrú (2009) sugere que crises de birra podem ser frequentes quando a criança é contrariada. Neste estudo, observamos que o incômodo de ser tocado por parte de Bernardo se manifestava e se ampliava quando ele já estava um pouco irritado por não poder ter acesso a um brinquedo ou realizar uma atividade desejada e ainda era chamado para uma conversa por seu comportamento inadequado com os outros. Embora esse comportamento possa ser comum em algumas crianças sem autismo, é importante mencionar que nesse caso suas manifestações de incômodo eram muito exacerbadas.

Assim, situações como essas demandavam novas estratégias de intervenção por parte dos adultos que atuavam com ele. Entre as estratégias que foram adotadas para possibilitar a Bernardo uma compreensão e acatamento das regras da brinquedoteca, também destacamos a circulação da criança em diferentes espaços onde ocorriam as atividades lúdicas. Essa prática ainda favorecia uma “volta à calma” em momentos em que a criança se exaltava.

De modo geral, as intervenções aconteciam em dois lugares distintos simultaneamente. Na brinquedoteca, as crianças vivenciavam, por meio dos brinquedos, atividades lúdicas que estimulavam sua criatividade e a interação com os brinquedos e umas com as outras. Já na sala de ginástica, o lúdico também era explorado, mas não da mesma forma. Nesse espaço, buscava-se, por meio do movimento, propor para as crianças atividades que as aproximassem do universo gímnico, dos esportes, das acrobacias, entre outras possibilidades oferecidas tanto pelos aparelhos quanto pelas propostas trazidas pelos gestores.

Durante as atividades lúdicas na sala de ginástica, onde usufruía do espaço livremente, por vezes Bernardo executava movimentos de modo desordenado, o que acarretava uma série de conflitos com outras crianças devido ao seu tama-

no, força e modo de brincar com os colegas. Esses conflitos eram acrescidos de resistência da criança em esperar sua vez para realizar algumas atividades e compartilhar espaços e objetos com os colegas. Assim, em algumas atividades coletivas, um simples toque no colega virava um empurrão, a corrida com movimentos pouco controlados pela criança às vezes atropelava quem estivesse na frente e os saltos no *tumble-track*<sup>11</sup> impulsionavam os colegas para fora do equipamento. Diante disso, os gestores consideraram a possibilidade de trocar Bernardo de espaço, visando fornecer a ele mais liberdade para se movimentar e evitar movimentos que poderiam criar conflitos com os colegas ou até mesmo causar acidentes, além de melhor potencializá-lo em suas atividades.

Na brinquedoteca, foi possível notar que Bernardo apresentou participação mais ativa nas atividades, demonstrando autonomia na execução de seus movimentos e nas escolhas de brinquedos; interação maior com o grupo e participação mais constante nos momentos dirigidos pelos gestores. Entretanto, ele ainda apresentava algumas dificuldades durante a realização das atividades, como ficar na fila com os colegas, esperar a sua vez na brincadeira e atender alguns comandos dos gestores ou estagiários.

Assim, a continuidade da análise das estratégias desenvolvidas de maneira a possibilitar a Bernardo a compreensão das regras de compartilhamento de brinquedos e domínio do próprio comportamento quando contrariado permitiu constatar que outra forma utilizada foi a de torná-lo protagonista das atividades, levando-o a ser a referência para a ação dos colegas, vista sua satisfação com essa ação. Assim, algumas atividades lúdicas coletivas destinavam a Bernardo um papel de destaque: pedia-se a ele para realizar a atividade primeiro, bem como ajudar a demonstrar para os colegas como a brincadeira deveria ser realizada.

Juntamente com essa estratégia, também começou a ser disponibilizado maior número de brinquedos que interessavam à criança, na brinquedoteca, de maneira a minimizar a disputa por brinquedos. Como exemplo, destacamos um relatório da gestora Rita:

Em uma das atividades dirigidas, uma criança pegou um brinquedo que seria utilizado na aula planejada, levando a gestora a ter que adaptar imediatamente sua aula; a partir disso, ela percebeu a necessidade de ter dois ou mais objetos lúdicos presentes na aula, porque, se uma

---

11. Cama elástica utilizada na ginástica olímpica com 50 metros de comprimento e 2 metros de largura.

criança viesse a pegar um de modo imprevisível (como muitas vezes ocorria com Bernardo), não interferiria na atividade proposta.

Assim, neste estudo, constatamos que as principais estratégias utilizadas na intervenção pedagógica orientada especificamente para Bernardo, durante as brincadeiras, foram: conversas constantes sobre as atividades realizadas e a necessidade de seguir algumas regras para organizar as brincadeiras; atenção à maneira mais apropriada de aproximação da criança e de se dirigir a ela, especialmente em momento de maior impulsividade; circulação da criança em diferentes espaços de atividades do projeto, de modo a permitir a ela condições mais favoráveis de movimentar-se e maior liberdade nas brincadeiras e possibilidade de torná-la protagonista de algumas atividades coletivas, podendo, nesse momento, inclusive, ser melhor orientada quanto às ações mais apropriadas na brincadeira com os colegas.

Com essas estratégias, a cada encontro, diferenças relacionadas ao comportamento de Bernardo eram constatadas. Foi possível, então, observar avanços significativos em vários aspectos ao olhar para a criança do início dos atendimentos, em que, muitas vezes, a impulsividade sobressaía sobre as orientações e intervenções dos gestores e brinqueadistas. Conforme aponta um dos relatórios da professora Gisele:

Antes a atenção do Bernardo durava dois minutos em uma atividade. Hoje ele consegue permanecer mais tempo e talvez por isso que ele consiga esperar na fila. Quando Bernardo chegou, fila... esquece. Do jeito que ele chegasse, se ele via um cenário lúdico montado, ele saía correndo e atropelava tudo. Mas hoje, uma pessoa, duas pessoas na fila ou esperar a hora do lanche como foi na Pedra da Cebola... a gente falou com ele várias vezes “Não tá na hora, espera a hora do lanche” e ele respondeu muito bem (Gisele, Grupo focal, 09-12-2019).

Assim, a análise dos dados indica que houve um conjunto de avanços e uma ação inter-relacionada entre eles, possibilitando uma maior compreensão e acatamento de regras da brinquedoteca. Não apenas sua atenção nas atividades passou a ser mais focada, contribuindo para a maior participação em atividades coletivas e intensificação da interação com os colegas, mas também houve avanços no acatamento de algumas regras que anteriormente não eram aceitas, como: respeitar sua vez, respeitar o espaço do colega e conter, em parte, a própria impulsividade quando contrariado.

Conforme Vigotski (2008), a importância da brincadeira para o desenvolvimento da criança se justifica pelo fato de que, ao brincar, a criança se autocontrola e se autodetermina quando se submete às regras que estão presentes na brincadeira. Tanto nas regras implícitas, nos jogos de faz de conta, quanto nas regras explícitas, nos jogos com regras, o que se entende é que, ao brincar, a criança amplia sua capacidade de dominar seu próprio comportamento, buscando compreender as regras que orientam aquela brincadeira.

Porém, é importante destacar que, mesmo com esses avanços, observamos, também, momentos de aparente retrocesso nas formas de interação e acatamento às principais regras da brinquedoteca, como dividir brinquedos e não bater nos colegas. Havia encontros em que as regras eram acatadas, brinquedos eram divididos e uma relação amistosa com os colegas se estabelecia. Mas também havia encontros em que nada citado anteriormente seguia esse padrão. Compreendendo esse fenômeno como parte do desenvolvimento da criança, Vigotski (2007) apresenta o desenvolvimento não como um conjunto de aquisições progressivas e definitivas; a cada novo estágio, a criança não só muda suas respostas como também as realiza de maneiras novas, podendo haver evoluções e aparentes involuções.

Um elemento fundamental aos avanços da criança é apontado em um dos relatórios da brinquedista Bruna, ao assinalar que “Assim, sozinho ele ainda não faz, obviamente. Não é assim: eu vou esperar na fila. Mas, a partir da conversa e acompanhamento de suas ações na brincadeira ele já consegue esperar um pouco”. Nesse relato, destaque é dado à ação do outro nas formas de engajamento de Bernardo nas interações com outras crianças e no acatamento às regras, o que nos leva a refletir também sobre o papel do outro por meio de uma intervenção educativa intencional e planejada no processo de desenvolvimento da criança. A colaboração com a criança em atividades que ela ainda não consegue realizar de maneira autônoma é uma etapa crucial do processo de desenvolvimento de um determinado processo psicológico (VIGOTSKI, 2021).

Observamos que, em diferentes momentos, Bernardo não conseguia por si só respeitar algumas regras, como esperar na fila ou dividir os brinquedos, não realizando tais ações sozinho. Em momentos em que essa dificuldade da criança se manifesta, imediatamente os brinquedistas lembram a Bernardo, de diferentes formas, essas regras e a necessidade de respeitá-las, possibilitando a ele, com ajuda, maior domínio de sua impulsividade e inserção de forma mais adequada nas relações e brincadeiras com seus pares.

## Considerações finais

Relembrando – este estudo teve o objetivo de analisar o processo de autodomínio de uma criança com autismo em situações de brincadeira em uma brinquedoteca universitária, e, para isso, analisamos filmagens, diário de campo, gravações em áudio e relatórios. Foi tomada a decisão de focar Bernardo, devido ao fato de encontrarmos relatórios e cenas gravadas relevantes para o desenvolvimento da pesquisa.

Nesse percurso, definimos dois eixos de análises: as preferências, interesses e formas de envolvimento da criança com autismo com as atividades livres e dirigidas realizadas na brinquedoteca e as estratégias utilizadas pelos brinquedistas de forma a possibilitar à criança com autismo o domínio do próprio comportamento.

Em relação às preferências, interesses e formas de envolvimento da criança com autismo com as atividades livres e dirigidas realizadas na brinquedoteca, observamos que Bernardo participava bem pouco das atividades dirigidas, preferindo brincar sozinho ou com um brinquedista; não costumava dividir brinquedos e nem esperar sua vez na fila; frequentemente, envolvia-se em situações de conflito com seus pares. Nessa perspectiva, orientados pelos estudos de Vigotski (2007), constatamos a necessidade de criar condições que permitissem à criança uma compreensão maior das regras da brinquedoteca e a possibilidade de um domínio maior de seu comportamento na interação com seus pares e durante as brincadeiras.

No que diz respeito às estratégias utilizadas pelos brinquedistas de forma a possibilitar à criança com autismo o domínio do próprio comportamento em situações em que era contrariada, identificamos uma série de recursos utilizados. Na busca por criar condições para que o menino Bernardo compreendesse e aceitasse as regras de compartilhamento de brinquedos, seu lugar na fila, bem como estabelecesse uma relação menos conflituosa com os colegas, o estudo de Vidigal e Oliveira (2013) trouxe contribuições ao destacar a importância da participação ativa das crianças na resolução dos conflitos e a necessidade de compreensão das regras para poder acatá-las. Para isso, é importante interferir nas causas dos conflitos, minimizando as situações que os produzem, bem como fornecer às crianças mais recursos para se autorregular.

Assim, foram identificadas diferentes estratégias utilizadas pelos brinquedistas na intervenção educativa, mas a que ocorreu com mais intensidade foi a conversa com a criança sobre suas atitudes durante as brincadeiras, de maneira a auxiliá-la a entender as consequências de suas ações sobre os outros e os brin-

quedos e a necessidade da existência de regras e de respeito aos colegas e aos adultos. Outras estratégias também foram utilizadas, como: a mudança de ambiente quando a criança estava muito alterada emocionalmente; torná-la protagonista de algumas atividades e disponibilizar maior número de brinquedos que interessavam a ela na brinquedoteca. Com esse modo de intervenção, aos poucos foi possível perceber alguns avanços na interação com os colegas e brinquedos e na participação em atividades coletivas. Entretanto, até o final da pesquisa, a ação dos adultos continuou sendo fundamental de forma a auxiliar a criança em ações e atitudes ainda não consolidadas, como o respeito à fila e o compartilhamento de brinquedos.

Essas considerações nos levam a concluir que a mediação do professor/brinquedista, na forma em que foi relatada no estudo, é um processo essencial para tornar possível o domínio do próprio comportamento por algumas crianças com autismo durante as brincadeiras compartilhadas com os pares.

## Referências

- BOSA, Cleonice. Autismo e educação: atuais desafios. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; BOSA, Cleonice (org.). **Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 11-20.
- CHIOTE, Fernanda de Araújo Binatti. **Inclusão da criança com autismo na educação infantil: trabalhando a mediação pedagógica**. Rio de Janeiro: Wak, 2013.
- FILIPE, Carlos Nunes. **Autismo: conceitos, mitos e preconceitos**. Lisboa: Babel, 2012.
- FIORINI, Maria Luiza Salzani; MANZINI, Eduardo José. Dificuldades e sucessos de professores de Educação Física em relação à inclusão escolar. **Revista Brasileira Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 1, p. 49-64, jan./mar. 2016.
- GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília, DF: Líber Livro, 2005.
- LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, Lev Semionovich; LURIA, Alexander Ramanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich (org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 8. ed. São Paulo: Ícone, 2003. p. 119-142.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2013.
- OLIVEIRA, Ivone Martins de; PADILHA, Anna Maria Lunardi. Crianças com autismo na brinquedoteca: modos de interação e de inserção nas práticas sociais. **Comunicações**. Piracicaba, v. 23, p. 185-202, 2016. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/2871/1872>. Acesso em: 26 mar. 2020.

- ORRÚ, Silvia Ester. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2009.
- PINO, Angel. **As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.
- SALLES, Flaviane Lopes Siqueira. **A mediação pedagógica do professor na brincadeira da criança com autismo**. 2018. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) — Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2018.
- SANCHES, Isabel Rodrigues; SIQUEIRA, Leni Porto Costa. A inclusão escolar e o transtorno do espectro do autismo. **Comunicações**, Piracicaba, v. 23, n. 3, p. 167-183, 2016. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/2926/1861>. Acesso em: 29 mar. 2020.
- SANTOS, Emilene Coco. **Os alunos com autismo no primeiro ano do ensino fundamental e os movimentos de construção das práticas pedagógicas**. 2017. 215 f. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2017.
- SANTOS, Emilene Coco; OLIVEIRA, Ivone Martins de. Meios auxiliares e caminhos alternativos: o aluno com autismo e a prática pedagógica. **Horizontes**, v. 36, n. 3, p. 121-133, set./dez. 2018.
- VIDIGAL, Sonia Maria Pereira; OLIVEIRA, Aluani Tordin de. Resolução de conflitos na escola: um desafio para o educador. **Nuances: estudos sobre educação**, Presidente Prudente, v. 24, n. 3, p. 215-234, set./dez. 2013. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2707>. Acesso em: 10 jul. 2020.
- VIGOTSKI, Lev Semionovich. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução de Zóia Prestes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, Rio de Janeiro, n. 8, p. 23-36, Jun. 2008.
- VIGOTSKI, Lev Semionovich. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. Tradução de Denise Regina Sales, Marta Kohl de Oliveira e Priscila Nascimento Marques. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.
- VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Psicologia, educação e desenvolvimento: escritos de L. S. Vigotski**. Organização e tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021.
- VYGOTSKI, Lev Semionovich; LURIA, Alexander Ramanovich. **El instrumento y el signo en el desarrollo del niño**. Tradução de Pablo Del Rio. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 2007.

# 6. O movimento e a emergência do jogo de papéis sociais na criança com autismo<sup>1</sup>

José Francisco Chicon<sup>2</sup>

Ivone Martins de Oliveira<sup>3</sup>

Mônica Frigini Siqueira<sup>4</sup>

## Considerações iniciais

A criança com autismo apresenta algumas peculiaridades no desenvolvimento, as quais têm se revelado como um desafio para a escola, tendo em vista o desconhecimento, ainda significativo, sobre sua linguagem, suas formas de situar-se no ambiente escolar e relacionar-se com as rotinas e práticas instituídas de ensino e de aprendizagem de conhecimentos abordados nessa instituição e também seus modos singulares de interação com os outros e com o ambiente (SANCHES; SIQUEIRA, 2016; BARBOSA, 2018).

Entre as peculiaridades do desenvolvimento de crianças com autismo, encontra-se o movimento. Sua expressão corporal, muitas vezes, é caracterizada pelas

- 
1. Este texto foi publicado originariamente na Revista Movimento e contou com apoio do Fundo de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (Fapes).
  2. Professor doutor do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).
  3. Professora doutora do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).
  4. Professora de Educação Física da rede de ensino da Prefeitura Municipal de Vitória, ES. Mestrado em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

estereotípias, pela não coordenação de movimentos, pela agitação motora, pela impulsividade emocional, o que, por vezes, gera desconforto e conflitos no espaço escolar, dificuldades na condução das aulas e no atendimento às necessidades educativas delas (SANTOS, 2017; LUZ; GOMES; LIRA, 2017).

Em situações de brincadeira, também se observam algumas singularidades no movimento das crianças com autismo (SIEGEL, 2008). Além da impulsividade e agitação motora, muitas vezes, em situações lúdicas, a intencionalidade de sua ação nem sempre está em consonância com os modos convencionais de atuação sobre os brinquedos. O que provoca prazer à criança não coincide com o uso convencional desses materiais. Por exemplo: ao brincar com o carrinho, ela demonstra sentir prazer e interesse em colocá-lo virado de rodas para cima, fazendo-as girar.

Apesar dos modos singulares com que, frequentemente, crianças com autismo se envolvem na brincadeira, Martins e Góes (2013) indicam possibilidades de inserção delas no jogo de papéis, a partir de uma intensa colaboração do adulto, incentivando-as a brincar, levantando possibilidades de ações em frente aos objetos e, mais que isso, significando suas ações e expressões corporais, o que contribui para que a própria criança atribua sentidos a elas.

Os resultados de estudos como os mencionados levam a indagações sobre o percurso de desenvolvimento do jogo de papéis em crianças com autismo e o lugar do movimento nesse processo: como evolui a brincadeira dessa criança? Que aspectos estão envolvidos nesse percurso? De que maneira o movimento e a expressão corporal se configuram?

Interessado na discussão dessas questões, este capítulo tem por objetivo compreender aspectos do percurso de desenvolvimento do jogo de papéis em crianças com autismo, tendo por eixo principal o movimento.

## **Movimento, gesto e jogo protagonizado na abordagem histórico-cultural**

Nos últimos anos, é possível constatar um interesse maior da comunidade científica em abordar questões referentes ao movimento de crianças de zero a cinco anos. Para Soares (2015, p. 2), o movimento é “[...] uma forma de linguagem que propicia a elaboração e organização da condição de ser físico, afetivo, histórico e social, e, portanto, transforma a criança em sujeito cultural”, embora, ressalta a autora, nem sempre esse pressuposto perpassa a prática educativa no ambiente escolar.

Compreender o sentido do movimento da criança com autismo em situações lúdicas implica olhá-la para além das faltas ou ausências que comumente caracterizam enunciados do senso comum ou mesmo de alguns manuais diagnósticos, como: a dificuldade em se envolver em brincadeiras de modo convencional ou de inserir-se no jogo imaginário; a impossibilidade ou prejuízos no processo de simbolização e imaginação; os distúrbios sensoriais; e as dificuldades de interação social (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 1993; AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

Os processos imaginários e o jogo protagonizado têm se mostrado um desafio para os profissionais que atuam com crianças com autismo, gerando questionamentos acerca das possibilidades de desenvolvimento de formas de pensamento mais elaboradas por elas e, a partir disso, de domínio do próprio movimento. Por outro lado, este trabalho assenta-se no pressuposto da educabilidade de meninos e meninas com autismo e da configuração de funções psíquicas superiores, desde que sejam ofertadas as condições de ensino e de aprendizagem apropriadas às suas necessidades educativas (VIGOTSKI, 2011).

Os postulados de Vigotski sobre o desenvolvimento de crianças com deficiência são extremamente potentes para subsidiar práticas educativas e estudos orientados para esses sujeitos, na medida em que defendem que as leis do desenvolvimento são as mesmas para crianças com e sem deficiência. Ressaltando a necessidade de se criarem condições para que caminhos alternativos se configurem nos processos de ensino e de aprendizagem e nos percursos desses sujeitos, o autor afirma que “[...] as formas culturais de comportamento são o único caminho para a educação da criança [...] [com deficiência]”. Elas consistem na criação de caminhos indiretos de desenvolvimento onde este resulta impossível por caminhos diretos” (VIGOTSKI, 2011, p. 868). Evidencia-se, assim, a importância da educação escolar e não escolar (como o espaço de brinquedotecas universitárias) na promoção de avanços significativos no desenvolvimento dessas crianças, desde a motricidade até a elaboração conceitual.

Na constituição das funções psíquicas superiores, afirma Vigotski (1996, p. 105), o que se altera não são propriamente as funções elementares, mas “[...] as relações, ou seja, o nexos das funções entre si, de maneira que surgem novos agrupamentos desconhecidos no nível anterior”.

Nesse contexto, o autor destaca a motricidade humana, chamando a atenção para as complexas relações estabelecidas com as demais funções psicológicas e com a constituição subjetiva da pessoa. A inserção na cultura e o compartilhamento de práticas sociais permitem à criança a progressiva apropriação de

modos de se relacionar com o próprio corpo e de seu corpo com o meio físico e social típicos do contexto em que está inserida; nesse percurso, a motricidade vai se diferenciando, alicerçada na dimensão simbólica e, a partir dela, em processos afetivos e cognitivos. Desse modo, constatamos a impossibilidade de abordar o movimento da criança com autismo de forma desarticulada de outras esferas do desenvolvimento e de sua própria constituição psíquica.

Um aprofundamento da discussão acerca do papel do ato motor no desenvolvimento infantil foi realizado por Wallon (1995, 2008). De forma semelhante a Vigotski, o autor chama a atenção para a relação entre o ato motor e a atividade representativa. Desde os primeiros meses de vida, o movimento da criança vai se constituindo em uma estreita relação com o meio físico e social, de maneira a satisfazer suas necessidades e desejos. Nessa relação, aprendizagens sobre o próprio corpo e o meio são necessárias à criança, de forma que ela possa coordenar seus movimentos e expressividade e atingir seus objetivos. É pelo movimento que se configuram as primeiras apropriações acerca do espaço e do tempo e de seu corpo nesse universo, dos objetos e suas relações. É ao movimento que se deve, em parte, a configuração da dimensão simbólica.

Do gesto prático, circunscrito à atividade corporal que visa à modificação de determinadas circunstâncias, tendo em vista uma finalidade específica, desdobra-se o gesto ritual, que emerge mais como um protótipo da ação, devido ao fato de estar inscrito no plano imaginário. Descolando-se do campo operacional e de um objetivo puramente prático, o gesto ritual mantém outro tipo de relação com o real, assumindo o caráter de representação de determinadas circunstâncias presentes nesse real. Isso pode ser observado no jogo, quando a criança “[...] transforma objetos quaisquer nos objetos que ela finge manejar” (WALLON, 2008, p. 122). No entanto, o referido autor afirma que a emergência do gesto ritual não ocorre fora do contexto histórico e cultural, o qual fornece elementos para sua configuração e enriquecimento de formas de expressão, o que coloca em foco, mais uma vez, o papel essencial da prática educativa no intuito de propiciar uma variada gama de condições de expressão corporal e de inserção das produções corporais da criança no plano imaginário.

Da mesma forma, Martins (2006), em seu estudo sobre “A brincadeira de papéis sociais e a formação da personalidade”, defende que a criança constrói a consciência das coisas e dos fenômenos por meio da ação, alargando suas possibilidades de sentir, pensar e agir no mundo, como consequência de sua participação nele. Destaca, ainda, que as formas dessa participação se alteram em função dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento, expressando-se nas ati-

vidades dominantes caracterizadoras das várias etapas evolutivas da criança, dentre as quais, o jogo de papéis ou jogo protagonizado.

Segundo Elkonin (2009), o jogo protagonizado consiste na representação de papéis sociais, por meio da brincadeira imaginária. Para esse autor, o jogo protagonizado reúne as principais características que fazem da brincadeira uma atividade propulsora do aprendizado e do desenvolvimento humano. Em sua visão, a abreviação e síntese da representação de papéis sociais pela criança na brincadeira são sinais de que ela está se apropriando do sentido das ações, por meio do realce das relações entre as pessoas que se dão nas atividades humanas. Logo, à medida que a criança brinca, aprende a ser e a agir diante das coisas e das pessoas, pois é a partir das ações práticas realizadas que os processos internos se estruturam, orientando outras ações práticas mais autônomas e complexas.

Diante dessas considerações, este estudo entende que a perspectiva teórica delineada contribui para dar suporte às problematizações e análises realizadas de forma a compreender aspectos do percurso de desenvolvimento do jogo de papéis em crianças com autismo, tendo por eixo principal o movimento.

## **Caminhos percorridos**

Pautado nos princípios que perpassam a pesquisa qualitativa, o estudo de caso tem se colocado como um caminho para compreender aspectos do desenvolvimento infantil, na medida em que permite a abordagem exaustiva de um dado fenômeno, objetivando conhecê-lo sob diferentes perspectivas (ANDRÉ, 1995). Essas orientações têm norteado as investigações que vimos realizando a respeito de aspectos da aprendizagem e do desenvolvimento da criança com autismo, durante as atividades lúdicas em uma brinquedoteca.

A pesquisa de campo desenvolveu-se em uma brinquedoteca universitária que atende a crianças com e sem deficiência, na faixa etária de três a seis anos, uma vez por semana, durante uma hora. A ação educativa, organizada sob a forma de atividades dirigidas e livres, foi desenvolvida por brinquedistas, estudantes do Curso de Educação Física, sob a supervisão de docentes, e contou com 24 aulas desenvolvidas.

Como principal procedimento de coleta de dados, foi utilizada a observação participante, que, conforme Vianna (2007, p. 55), leva o pesquisador a ser parte dos episódios investigados, permite a ele inserir-se no campo de maneira ativa, produzindo modificações, e “[...] obter as percepções das pessoas e expressões por intermédio de sentimentos, pensamentos e crenças”, por meio

de informações verbais e não verbais, como expressões faciais, gestos e linguagem corporal.

Nesta pesquisa<sup>5</sup>, a observação participante (VIANNA, 2007) foi cuidadosamente planejada, de maneira a contribuir não somente com a obtenção de dados para o estudo, mas também com o brincar das crianças. Para o registro do material coletado, foram utilizadas filmagens das sessões e anotações em diário de campo.

A primeira fase da observação participante foi marcada por um olhar mais amplo sobre a brincadeira e o movimento das seis crianças com autismo que frequentavam a brinquedoteca no período da pesquisa de campo. Identificamos, no movimento dessas crianças, diferentes possibilidades de abordagem do objeto de estudo. Considerando os objetivos deste capítulo, optamos por enfatizar três crianças que apresentavam peculiaridades bem marcadas e nos possibilitavam abordar expressões motoras distintas no transcorrer do desenvolvimento infantil e da emergência do jogo protagonizado.

## Resultados e discussão

As primeiras análises das filmagens e do diário de campo foram apontando uma relação entre o movimento dessas crianças, a linguagem, os processos imaginários e as possibilidades de jogo protagonizado.

Tendo em vista os estudos de Garanhani (2002) e de Garanhani e Nadolny (2015) sobre o movimento infantil, ao olhar para a expressão motora da criança, enfocamos, sobretudo: sua autonomia na circulação pelos diversos ambientes em que as atividades lúdicas ocorreram; a iniciativa em entrar em uma brincadeira em curso e/ou iniciar uma brincadeira; as preferências e interesses, bem como a ampliação das experiências e conhecimentos das práticas corporais infantis. A dimensão simbólica que perpassa o movimento e a configuração de gestos foi examinada articulada com as formas de comunicação da criança e com a linguagem (VIGOTSKI, 1996, 2009b). Os processos imaginários e o jogo protagonizado tomaram como referência a maneira como a criança utilizava e significava os

---

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

objetos e situações lúdicas e a incorporação de papéis na brincadeira de faz de conta (VIGOTSKI, 2008; ELKONIN, 2009).

Diante disso, para desenvolver esta discussão, serão apresentados e analisados alguns aspectos do movimento de três crianças, as quais serão denominadas, neste trabalho, como Moacir, Antônio e Gabriel<sup>6</sup>.

### **Moacir: interesses e movimentos restritos, ausência de linguagem verbal e não identificação de jogo protagonizado**

Em 2016, Moacir tinha dois anos e nove meses quando foi iniciado o atendimento na brinquedoteca. Ele não participava das atividades lúdicas dirigidas, desenvolvidas nos primeiros vinte minutos de atendimento, ficava circulando pela sala tendo sua atenção e interesses orientados para pouquíssimos objetos e apenas um espaço, em particular: uma pequena escada de madeira com corrimão, dividida em dois eixos, em um ângulo de 90° graus, localizada em um canto da sala. Interagia apenas com os brinquedistas e a partir de muito incentivo.

A criança não apresentava linguagem oral. Suas principais estratégias comunicativas restringiam-se ao choro, em situação de desconforto, e, eventualmente, um sorriso, quando algo lhe agradava. A ausência da linguagem verbal configurava um quadro que dificultava a emergência e o desenvolvimento de funções psíquicas mais elaboradas, como a atividade simbólica e a imaginação.

Nos primeiros meses do ano, raramente apresentava iniciativa para pegar brinquedos e realizar habilidades motoras básicas, como lançar ou receber bolas, empurrar, rolar, rastejar, ou combinar movimentos, como correr e saltar. O que fazia de forma independente e na maior parte do tempo era correr em círculos, balançar a cabeça, subir e descer a escada. Também saltava no minitrampolim com o incentivo e apoio dos brinquedistas. Poucas vezes parava ou sentava para realizar alguma atividade por um período mais longo.

Constata-se, dessa forma, que os interesses e a movimentação corporal de Moacir eram bastante restritos, considerando as propostas dirigidas e livres presentes na brinquedoteca, o que se constituía em um desafio para a intervenção educativa.

---

6. Para manter o sigilo dos dados identitários e a ética na pesquisa, os nomes das crianças utilizados neste estudo são fictícios.

Para aprofundar alguns aspectos do movimento e das possibilidades de inserção de Moacir no jogo protagonizado, apresenta-se um episódio acerca dos modos de interação dessa criança com o ambiente da brinquedoteca, os adultos e as demais crianças, bem como de sua expressividade motora.

Na brinquedoteca, enquanto as demais crianças sem deficiência exploram diferentes cantos temáticos e materiais lúdicos, individualmente, em duplas ou em grupos, e se envolvem em várias brincadeiras de faz de conta, Moacir anda pela brinquedoteca seguindo sempre o mesmo itinerário. A brinquedista aproxima-se dele, pergunta-lhe se quer brincar, ao mesmo tempo em que lhe mostra um brinquedo de pelúcia. Moacir continua andando sem olhar para ela ou pegar o brinquedo. Segundos depois, a brinquedista faz rolar no chão uma bola colorida perto de Moacir que lança um olhar rápido para a bola e continua andando pela brinquedoteca aparentemente não prestando atenção em nada em particular. Por fim, a brinquedista aproxima-se novamente dele puxando, por um cabo, um pequeno pato de brinquedo com rodas cujas patas giram e fazem barulho ao se movimentar. O menino olha novamente de forma rápida para o brinquedo e começa a andar mais devagar. Após puxar o pato por alguns segundos na frente do menino, a brinquedista aproxima-o de Moacir, mas ele não olha para ela, nem para o brinquedo e não o pega. Então, ela coloca o cabo de puxar o brinquedo entre os dedos de uma das mãos do menino. Sem olhar para o objeto, por alguns segundos, ele segura-o, mas sem firmeza e, logo em seguida, solta-o de suas mãos e continua andando pela brinquedoteca (Diário de campo: 16-06-2016).

No episódio descrito, observa-se que Moacir não interage com as demais crianças. Diante das iniciativas da brinquedista de aproximação e incentivo para que ele brincasse com objetos lúdicos, sua resposta, nesse momento, consiste em: desconsiderar o convite para brincar e permanecer andando; lançar um olhar rápido para a bola e o pato de brinquedo e continuar andando mais devagar; segurar o cabo do brinquedo sem muita firmeza, por alguns segundos, sem olhar para ele, soltá-lo e prosseguir no movimento de caminhar. Ao que tudo indica, Moacir ignora a fala e as tentativas de aproximação da brinquedista e mantém-se quase o tempo todo no mesmo movimento: caminhar pela brinquedoteca. Nem esse movimento nem o de olhar rapidamente para a brinquedista e o brinquedo revelam a presença de gesto marcado pela possibilidade de simbolização e de atribuição de sentidos a seus movimentos e aos da brinquedista (VIGOTSKI, 2008, 2009b).

Indícios do desenvolvimento da imaginação, que permitem o jogo protagonizado, também não foram observados nas ações lúdicas de Moacir. Embora Vigotski (2008, p. 25) afirme que a “[...] imaginação é o novo que está ausente na consciência da criança, na primeira infância [...] e, como todas as outras funções, forma-se, originalmente na ação”, em diferentes momentos de ações lúdicas, por parte de Moacir, não foram identificados elementos que permitam indicar, de forma consistente, os primeiros passos rumo aos processos imaginativos.

A simbolização é um requisito para a atividade imaginativa e o jogo protagonizado, o que não parece compor o movimento de Moacir durante as atividades na brinquedoteca. Um aspecto que torna o desenvolvimento da simbolização mais desafiante, nesse caso, é a quase indisponibilidade de Moacir para interagir com os adultos e seus pares.

Os estudos de Vigotski (2009b) e de Elkonin (2009) permitem inferir que a prática educativa orientada para crianças com deficiência implica uma ação intensiva e constante de maneira a propiciar condições que favoreçam, entre outros aspectos, o desenvolvimento da linguagem, uma vez que sua apropriação permite a significação do próprio movimento e do movimento do outro e, conseqüentemente, um nível maior de intencionalidade e domínio da movimentação corporal. Porém, na maior parte do tempo, Moacir se esquivava da relação com o outro e de seus incentivos para a brincadeira compartilhada, demandando do brinquedista um investimento maior na busca de estratégias de aproximação e manutenção da interação com essa criança. É no contexto interativo que podem emergir os processos psíquicos subjacentes a um maior controle do próprio movimento pela criança e de sua articulação com o desenvolvimento da linguagem e da atividade imaginária, o que indica, ainda, um longo caminho a ser percorrido por Moacir na emergência do jogo protagonizado.

Por outro lado, ao olhar para o movimento de Antônio, na brinquedoteca, observam-se alguns elementos que se diferenciam da movimentação corporal dessa criança.

### **Antônio: interesses restritos, movimentos amplos e diversificados, balbucios e vocalizações e a emergência de operações mentais mais elaboradas**

Antônio havia completado quatro anos e um mês no início do atendimento na brinquedoteca. Não participava das atividades coletivas orientadas pelos

brinquedistas. Nem sempre aceitava a aproximação e tentativas de interação e mediação do adulto na relação com brinquedos e brincadeiras. Ele raramente aproximava-se de outras crianças, a não ser de seu irmão gêmeo, para olhar rapidamente para o que fazia ou pegar algum objeto que estava com ele. Não apresentava linguagem oral desenvolvida, mas vocalizava em situações de contentamento ou desagrado. Para comunicar o que desejava, geralmente pegava na mão do adulto e o levava até o local ou objeto de seu interesse.

É um menino bastante ativo. Quando as atividades lúdicas ocorriam em situações de espaços amplos, Antônio corria demonstrando muita satisfação, explorando toda a extensão do espaço. Tomava a iniciativa de se movimentar pela brinquedoteca e pegar brinquedos que chamassem sua atenção, ainda que, normalmente, por curtos períodos. De modo geral, quando a iniciativa para envolvê-lo em brincadeira partia do adulto, havia resistência. Ele subia e descia escadas, saltava, pulava, rolava no chão; executava movimentos de coordenação motora fina, manuseando objetos e brinquedos e pintando com pincel e com os dedos; demonstrava contentamento ao manusear e rolar sobre um lençol, indicando uma boa consciência corporal (GARANHANI; NADOLNY, 2015). Seus movimentos eram amplos e relativamente diversificados, mas os interesses eram mais restritos. Não explorava todos os espaços da brinquedoteca, e o que mais chamava sua atenção eram objetos pequenos os quais, quando cansado de andar ou de correr pela brinquedoteca, ele podia manipular por longo tempo, sentado.

Nesse contexto, a resistência em interagir com adultos e outras crianças restringia as possibilidades de configuração de atividades lúdicas compartilhadas e a reciprocidade na movimentação corporal. Esses aspectos são fundamentais para o desenvolvimento do gesto — ação simbólica que envolve a significação do movimento do outro e a intencionalidade em comunicar e/ou orientar a ação do outro por meio do próprio movimento e dos processos criativos (VIGOTSKI, 2008, 2009a). É possível constatar que ainda não se configurava o gesto, na acepção que Vigotski lhe atribui, pois, embora se movimentasse pelo espaço e, por vezes, pegasse na mão do outro para levá-lo até o objeto ou espaço para onde queria ir, a criança não gesticulava.

Diante da ausência de linguagem oral e de formas restritas de comunicação com o outro, o jogo protagonizado não foi observado. Entretanto, o interesse pela manipulação e ordenação de objetos indica avanços na esfera sensorial, na percepção, na atenção e em operações psicológicas de comparação de objetos presentes no seu campo visual, como pode ser observado no evento relatado.

No início da sessão de atendimento, as crianças com e sem deficiência chegam à sala de lutas<sup>7</sup>, tiram os calçados e se dirigem para as atividades do dia. Enquanto as crianças sem deficiência estão sentadas na roda para o planejamento, Antônio e outros colegas com autismo se movimentam e/ou correm livremente pela sala coberta de tatames. Alguns minutos depois de iniciadas as brincadeiras coletivas, orientadas pelos brinquedistas, Antônio para de correr, aproxima-se do local onde estavam os calçados das crianças, observa-os por alguns segundos e começa a pegar cada par e a colocá-lo lado a lado, formando uma grande fileira. Um brinquedista se aproxima e pergunta: “Brincando com os sapatos, Antônio?”. Ele continua envolvido com os calçados, aparentemente não prestando atenção à presença e à pergunta do brinquedista. Em um dado momento, o brinquedista tira um dos pares de sapato da fileira e o coloca de lado. Antônio pega ambos os calçados e coloca novamente no mesmo local em que estavam. Em seguida, começa a andar entre os sapatos, ora balançando os braços ao lado do corpo, ora aproximando freneticamente as mãos uma da outra, com os dedos posicionados em forma de pinça, os ombros e músculos da face contraídos. Enquanto executa esses movimentos, seu olhar mantém-se fixo na fileira de calçados (Diário de campo, 19-05-2016).

Nesse episódio, ilustrativo da movimentação corporal de Antônio na brinquedoteca, observa-se a exploração do espaço da sala de lutas pela criança, com movimentos amplos. Em seguida, sua atenção volta-se para um canto da sala onde estão os calçados de crianças e de adultos e sua movimentação corporal é orientada pela atividade psicológica de ordenação de sandálias, tênis e sapatos, dispostos lado a lado. Não foi possível perceber qual o critério para a ordenação, entretanto o menino reage à tentativa do brinquedista de interferir em sua ação lúdica.

Embora não seja possível assegurar que o gesto, como movimento com significado, perpassa a ação da criança, parece viável levantar a hipótese de que seu movimento é orientado pelos primórdios de uma atividade mental complexa, que é a ordenação de objetos, a partir de comparações entre suas semelhanças e diferenças. Assim, operações psicológicas distintas são mobilizadas por Antônio

---

7. Além da brinquedoteca, compunham os espaços de atividades lúdicas nos atendimentos: a sala de lutas (que era ampla e com o piso todo coberto por colchonetes), a piscina e outros espaços ao ar livre da universidade.

no ordenamento dos calçados e, talvez, entre elas, alguns rudimentos de processos imaginários, que mais tarde poderiam dar origem ao jogo protagonizado. O movimento é, então, propulsor e ao mesmo tempo produto da atividade mental da criança (VIGOTSKI, 2008). Há um refinamento do movimento de Antônio, que se submete à atividade lúdica de ordenar sapatos.

Com base nos estudos de Vigotski acerca da imaginação e criação na infância, Cruz (2011) discute as relações mútuas entre a elaboração conceitual e a imaginação. Para a autora, “Se o conhecimento, elaborado pela criança em sua relação com o mundo e com o outro, provê as bases sobre as quais constrói o seu edifício da fantasia, ele não prescinde da imaginação no processo mesmo de sua elaboração” (CRUZ, 2011, p. 102). A autora aponta, ainda, a interrelação entre processos imaginativos e cognitivos, o que se mostra relevante para situarmos a atividade de ordenação dos sapatos por Antônio como parte de um processo de desenvolvimento de funções psicológicas necessárias à própria emergência da imaginação. Mesmo que a atividade lúdica realizada tenha se apoiado essencialmente em dados perceptivos, motores e em uma situação circunscrita no tempo e no espaço, a dimensão perceptual e imediata que a caracteriza necessita ser ressaltada como parte do desenvolvimento dos processos imaginativos, como indicam os estudos de Vigotski (2009a).

No percurso de desenvolvimento do jogo protagonizado, constata-se em Antônio a emergência de operações psicológicas fundamentais para sua efetivação. No entanto, mais uma vez, parece destacar-se a ausência do signo como elemento que cria as condições para que a ação da criança ultrapasse o âmbito perceptual-sensível e possa ascender ao plano simbólico. Como resalta Vigotski (2008, p. 29), a situação imaginária “[...] liberta a criança das amarras situacionais”. Nesse contexto, mais uma vez é ressaltado o papel da intervenção educativa.

A configuração da movimentação corporal de Antônio, articulada ao desenvolvimento de funções psíquicas, coloca uma questão essencialmente relevante para a teoria que sustenta essas análises. Considerando que Vigotski (2009b) e Wallon (2008), cada um com as singularidades de seus estudos, indicam uma articulação entre o movimento e as funções psíquicas superiores, perpassada pela dimensão simbólica, sobretudo a linguagem, como compreender a atividade de ordenar sapatos, de forma aparentemente não aleatória, sem uma fala articulada? Vale destacar que a tendência de Antônio de ordenar objetos foi observada em outros momentos. Nesse caso, como se articulam movimento, linguagem e pensamento? Ainda que se possa argumentar que a realização da atividade de-

mandou mais a mobilização de recursos sensoriais e perceptivos, portanto mais imediatos, pode-se questionar se eles dão conta de explicar essa tarefa.

Nas intrincadas relações entre movimento, gesto e jogo protagonizado, identificamos, na brincadeira de Gabriel descrita a seguir, elementos para aprofundar essa reflexão.

### **Gabriel: gestos, linguagem oral e jogo protagonizado**

No início da pesquisa, Gabriel tinha cinco anos e cinco meses. É uma criança que demonstrava sentir prazer em correr, quando o espaço permitia. Utilizava-se da linguagem verbal para a comunicação, embora demandasse incentivo do adulto para falar. No início do estudo, sua fala era permeada por repetições de falas que ele ouvira antes. Embora falasse baixo e pouco, respondia quando era indagado, manifestava suas necessidades e desejos, fazia comentários ou questionamentos sobre as atividades realizadas. Ao ser incentivado, participava da roda de conversa e das atividades coletivas orientadas. Entretanto, apesar de estar junto com outras crianças, não costumava brincar com elas. Interagia com os adultos e era receptivo às solicitações deles para brincar. Compreendia e respeitava regras de algumas brincadeiras. Utilizava brinquedos de forma convencional e se envolvia em jogos protagonizados.

No início da pesquisa, costumava explorar todos os cantos temáticos da brinquedoteca, mas de forma rápida, sem se deter de maneira mais atenta e demorada em um determinado jogo. Na sala da brinquedoteca, preferia atividades mais calmas, geralmente aquelas que envolviam o canto temático dos carrinhos ou da cozinha, espaços em que permanecia por longo tempo brincando sentado. A cozinha era onde mais se observava a configuração do jogo protagonizado, acompanhado por uma diversidade de movimentos, os quais compunham o perfil do papel representado pela criança, conforme indica o evento apresentado a seguir.

Gabriel brinca no canto da cozinha. Pega três ovos de brinquedo e os coloca, um a um, em três pratos que estavam dispostos na mesa. Logo em seguida, pega uma tampa que estava no chão perto do fogão e a segura. A brinquedista muda de lugar alguns objetos sobre a mesa. Ele se vira de lado olhando a tampa e o fogão, enquanto outro brinquedista pergunta a ele qual é o lugar da tampa que estava segurando. O menino a coloca em cima de outra panela, tentando tampá-la. A tampa cai e ele direciona sua atenção para as duas canecas que estavam no fogão, pegando-as e colocando uma ao lado da outra sobre a

mesa. Em seguida, pega uma jarra e finge encher as canecas. [...] Ele enche a primeira caneca e, quando vai encher a segunda, retira a tampa da jarra, expressando que o suco tinha acabado. A brincadedista sugere que ele faça mais suco. Ela pega outra jarra e vai enchendo a jarra que está com ele. Gabriel tampa a jarra. A mesa estava arrumada, a brincadedista o incentiva a comer e pergunta se ela também podia comer junto. Ele, sem responder, vai pegando os ovos da mesa e colocando no pratinho que estava à sua frente [...]. A brincadedista pergunta a ele se vai dividir a comida ou se fez tudo só para ele. Ele não responde. Gabriel utiliza uma concha para pegar um ovo. Em seguida, tenta colocar dois ovos na concha, sem sucesso. Faz a mesma tentativa com uma caneca, fazendo um grande esforço para encaixar os dois ovos nela, até conseguir. Depois ele arruma novamente a mesa que tinha desarrumado em seu esforço de encaixar os ovos na caneca, para voltar a comer. Nesse momento, a brincadedista falou que ele era “guloso”. Diferente das outras vezes, Gabriel pegou o ovo com a colher e deu para a brincadedista que o aceitou, fingindo comer (Diário de campo, 24-03-2016).

No desenvolvimento da brincadeira, é possível observar a riqueza da movimentação corporal de Gabriel, que se desdobra em sequência de gestos que configuram ações típicas de cozinhar: organizar a mesa para as refeições, servir a comida nos pratos, usar talheres, servir suco etc. Vemos que os movimentos e gestos da criança compõem um cenário para o jogo, participando significativamente de sua constituição. Em suas ações, os objetos “emancipam-se” de sua significação original — um ovo de plástico, por exemplo, passa a significar um alimento a ser comido em uma refeição imaginária. Identificamos, assim, a iniciativa da criança em desenvolver um jogo protagonizado e a própria dimensão criativa do seu movimento, ainda que, mesmo com uma oralidade mais desenvolvida, utilize pouco a linguagem oral durante a brincadeira (VIGOTSKI, 2008).

Nota-se que, ao brincar com o fogãozinho e a mesinha, a atividade psicológica da criança estende-se para além de processos assentados em aspectos perceptivos, motores e na situação imediata. No ato de brincar intencional desse menino, os aspectos socioemocionais, cognitivos e psicomotores se fazem presentes de forma articulada, regulando seus movimentos e concedendo uma nova configuração à sua atividade psicológica, como se evidencia quando ele compartilha a comida com a brincadedista; testa diferentes estratégias para deslocar dois ovos de uma vez; se apoia nas lembranças de situações vividas, provavelmente no ambiente familiar, para representar o papel convencional daqueles que co-

zinham e servem à mesa; realiza a coordenação visomotora no uso dos objetos presentes na brincadeira; compartilha a atenção com a brinquedista durante as atividades etc.

Gabriel demonstra um nível de domínio do próprio comportamento durante o jogo de papéis que lhe permite submeter-se às regras da brincadeira que ele mesmo teve a iniciativa de iniciar, já que executou ações típicas da prática social de cozinhar no mundo adulto. Porém, a emergência desse tipo de jogo só foi possível a partir de uma disponibilidade maior dessa criança para observar práticas sociais desenvolvidas na vida cotidiana, para interagir com o outro e responder aos incentivos à sua participação nessas práticas — o que, de certa forma, ocorreu durante a própria brincadeira, na medida em que atendeu a algumas das insistentes tentativas, verbais ou não, da brinquedista de inserir-se no jogo e ampliar suas possibilidades de configuração.

Assim, ao considerar o movimento no percurso de desenvolvimento do jogo de papéis em crianças com autismo, constata-se uma íntima relação entre três aspectos: o gesto — como um movimento significado por aqueles envolvidos na atividade lúdica —, a imaginação, função psíquica essencial para a emergência desse jogo, e as experiências anteriores da criança. As análises realizadas indicam que um possível percurso de evolução da brincadeira dessas crianças se iniciaria com interesses e movimentos restritos e ausência de linguagem verbal; seguiria orientando-se para movimentos mais amplos e diversificados, com vocalizações e emergência de operações mentais mais elaboradas (as quais permitem o autodomínio do movimento); e atingiria seu ápice com a emergência de gestos, linguagem oral e do jogo protagonizado propriamente dito.

## Palavras finais

A análise do percurso da participação do movimento na emergência do jogo de papéis em crianças com autismo corrobora: as considerações de Wallon (1995, 2008) a respeito do ato motor no desenvolvimento da atividade representativa; os estudos de Vigotski (2008, 2009a) acerca do papel da linguagem no desenvolvimento da imaginação e das contribuições da brincadeira para o autodomínio, pela criança, do próprio comportamento; e os apontamentos de Elkonin (2009) acerca da representação de papéis no jogo protagonizado infantil.

É pelo movimento que a criança estabelece os primeiros contatos com o brinquedo, que configura uma atividade lúdica. Por meio do movimento, ela interage com o meio físico e com o outro, que orienta, indica, destaca elementos do

real e os significa junto com a criança, conforme parâmetros definidos no plano cultural. Na medida em que o movimento se associa ao signo, especialmente à palavra, emerge o gesto significado, expressão de funções psicológicas mais elaboradas e intimamente marcadas pela cultura. O gesto — pautado pelos desejos da criança, por suas elaborações sobre as experiências vividas e por sua imaginação — abre caminho para o jogo protagonizado.

Por outro lado, a emergência desse jogo implica, também, uma intervenção educativa planejada e sistemática, especialmente no caso de crianças com autismo que têm um percurso de desenvolvimento peculiar. Para essas crianças, coloca-se um desafio maior para que elas possam interagir com os adultos e outros colegas, apropriar-se da linguagem verbal e ampliar o leque de interesses e atenção aos brinquedos e às brincadeiras presentes no contexto sociocultural em que vivem.

O estudo realizado indicou que, no esforço de enfrentamento desses desafios, colocam-se as condições para que o jogo protagonizado da criança com autismo se desenvolva partindo de interesses e movimentos restritos e de ausência de linguagem verbal; em seguida, percorrendo um caminho de ampliação e diferenciação do movimento, ocorrência de vocalizações associadas a funções psíquicas mais elaboradas, como a imaginação; e tendo, como ponto de chegada, um processo articulado de delineamento de gestos, linguagem verbal e jogo de papéis.

## Referências

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5**. Tradução de Maria Inês Corrêa Nascimento *et al.* Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: <https://aempreendedora.com.br/wp-content/uploads/2017/04/Manual-Diagn%C3%B3stico-e-Estat%C3%ADstico-de-Transtornos-Mentais-DSM-5.pdf>. Acesso em: 07 set. 2020.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- BARBOSA, Marily Oliveira. O transtorno do espectro autista em tempos de inclusão escolar: o foco nos profissionais de educação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 61, p. 299-310, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/24248/pdf>. Acesso em: 07 set. 2020.
- CRUZ, Maria Nazaré da. Imaginação, linguagem e elaboração do conhecimento na perspectiva da psicologia histórico-cultural de Vigotski. *In*: SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta (org.). **Emoção, memória e imaginação: a constituição do desenvolvimento humano na história e na cultura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 85-103.

- ELKONIN, Daniil Borisovich. **Psicologia do jogo**. Tradução de Álvaro Cabral. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009. (Coleção Textos de Psicologia).
- GARANHANI, Marynelma Camargo; NADOLNY, Lorena de Fátima. A linguagem movimento na educação de bebês para a formação de professores. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 4, p. 1005-1026, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v40n4/2175-6236-edreal-40-04-01005.pdf>. Acesso em: 07 set. 2020.
- GARANHANI, Marynelma Camargo. A educação física na escolarização da criança pequena. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 5, p. 106-122, 2002. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fe/article/view/49/46>. Acesso em: 07 set. 2020.
- LUZ, Mariana Helena Silva; GOMES, Cândido Alberto; LIRA, Adriana. Narrativas sobre a inclusão de uma criança autista: desafios à prática docente. **Educación**, v. 26, n. 50, p. 123-142, mar. 2017. Disponível em: <https://docplayer.com.br/61001253-Narrativas-sobre-a-inclusao-de-uma-crianca-autista-desafios-a-pratica-docente.html>. Acesso em: 22 mar. 2020.
- MARTINS, Alessandra Dilair Formagio; GÓES, Maria Cecília Rafael. Um estudo sobre o brincar de crianças autistas na perspectiva histórico-cultural. **Revista da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 25-34, 2013.
- MARTINS, Lígia Márcia. A brincadeira de papéis sociais e a formação da personalidade. In: ARCE, Alessandra; DUARTE, Newton (org.). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil**: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006. p. 27-50.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação de Transtornos Mentais e do Comportamento da CID – 10**: descrições clínicas e diretrizes diagnósticas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- SANCHES, Isabel Rodrigues; SIQUEIRA, Leni Porto Costa. A inclusão escolar e o transtorno do espectro do autismo. **Comunicações**, Piracicaba, v. 23, n. 3, p. 167-183, 2016. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/2926/1861>. Acesso em: 23 mar. 2020.
- SANTOS, Emilene Coco. **Alunos com autismo no primeiro ano do ensino fundamental e os movimentos de construção de práticas pedagógicas**. 2017. 215 f. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Vitória, 2017. Disponível em: [http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese\\_11738\\_Tese%20Emilene%20Coco.pdf](http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_11738_Tese%20Emilene%20Coco.pdf). Acesso em: 24 mar. 2020.
- SIEGEL, Bryna. **O mundo da criança com autismo**: compreender e tratar perturbações do espectro do autismo. Porto: Porto, 2008.
- SOARES, Daniela Bento. **O diálogo na educação infantil**: o movimento, a interdisciplinaridade e a Educação Física. 2015. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) — Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, SP, 2015. Disponível em: [http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/274682/1/Soares\\_DanielaBento\\_M.pdf](http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/274682/1/Soares_DanielaBento_M.pdf). Acesso em: 08 set. 2020.

- VIANNA, Heraldo. Marelim. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília: Liber Livro, 2007.
- VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Teoria e método em psicologia**. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- VIGOTSKI, Lev Semionovich. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução de Zóia Prestes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, Rio de Janeiro, n. 8, p. 23-36, jun. 2008. Disponível em: <http://www.ltds.ufrj.br/gis/anteriores/rvgis11.pdf>. Acesso em: 4 dez. 2020.
- VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A imaginação e a criação na infância**: ensaio psicológico. Tradução de Zóia Prestes. São Paulo: Ática, 2009a.
- VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2009b.
- VIGOTSKI, Lev Semionovich. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. Tradução de Denise Regina Sales, Marta Kohl de Oliveira e Priscila Nascimento Marques. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n4/a12v37n4.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2020.
- WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1995.
- WALLON, Henri. **Do ato ao pensamento**: ensaio de psicologia comparada. Petrópolis: RJ: Vozes, 2008.

# 7. A brincadeira da criança com autismo na brinquedoteca<sup>1</sup>

José Francisco Chicon<sup>2</sup>

Rayanne Rodrigues de Freitas<sup>3</sup>

Ivone Martins de Oliveira<sup>4</sup>

Maria das Graças Carvalho Silva de Sá<sup>5</sup>

Gabriela de Vilhena Muraca<sup>6</sup>

## Considerações iniciais

A observação de crianças de diferentes idades e em espaços distintos evidencia a presença de diferentes manifestações infantis. Porém, entre essas manifestações, as que mais têm sido ressaltadas por estudos na área educacional

- 
1. O presente trabalho contou com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e financiamento do Fundo de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (Fapes).
  2. Professor doutor do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).
  3. Professora de Educação Física e pesquisadora do Laboratório de Educação Física Adaptada do Centro de Educação Física e Desportos (Laefa/Cefd/Ufes).
  4. Professora doutora do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).
  5. Professora doutora do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).
  6. Professora de Educação Física, pesquisadora e gestora do projeto de extensão “Brinquedoteca: aprender brincando” do Laboratório de Educação Física Adaptada do Centro de Educação Física e Desportos (Laefa/Cefd/Ufes).

são aquelas caracterizadas pela ludicidade e pelos modos próprios de as crianças compreenderem o mundo físico e social, bem como de se relacionarem com ele.

Nesse contexto, o brincar ganha destaque, sendo compreendido como uma atividade que caracteriza a infância em nossa sociedade e que tem um papel fundamental no desenvolvimento infantil (VIGOTSKI, 2008). Diante dessas considerações, podemos nos perguntar: o que é o brincar?

Considerando que durante séculos o termo “brincar” foi utilizado prioritariamente de maneira negativa, em oposição a “trabalhar”, Brougère (2002) opta pelo vocábulo jogo. Afirma que culturas distintas circunscrevem de maneira diferenciada o que pode ser entendido como jogo. Para ele, o jogo “insere-se num sistema de significações, em outras palavras, numa cultura que lhe dá sentido” (BROUGÈRE, 2002, p. 22). Nessa perspectiva, o autor entende que manifestações da criança que podem ser entendidas como jogo em uma cultura podem não o ser em outra.

Discorrendo sobre as características do jogo, Leontiev (2003, p. 122) explica que: “[...] um jogo não é uma atividade produtiva; seu alvo não está em seu resultado, mas na ação em si mesma”. A brincadeira, portanto, está livre dos modos convencionais de agir diante dos objetos e de situações específicas. Contudo, há regras na brincadeira, como afirma Vigotski (2008), que devem ser compreendidas pela criança para poder brincar, as quais são convencionadas pelo grupo social de forma prévia.

Sendo uma produção cultural, o jogo necessita ser apreendido pela criança, o que ocorre a partir de sua inserção em diferentes atividades lúdicas, mas também em outras práticas culturais que colaboram na constituição de certos pré-requisitos para o próprio jogo. Conforme sublinha Brougère (2002, p. 23), “O jogador precisa partilhar dessa cultura para poder jogar”.

Essas considerações do autor se mostram pertinentes para discutirmos alguns aspectos do brincar da criança com autismo, como: de que maneira essa criança brinca e quais elementos da cultura se apresentam como significativos no desenvolvimento de sua brincadeira.

Felipe (2012) e Siegel (2008) apontam entre as características do autismo alterações na linguagem, na comunicação e na interação; dificuldades em desenvolver comportamentos imitativos; restrição de interesses e diminuição do jogo imaginário.

As peculiaridades no modo de ser, de pensar, de sentir e de agir da criança com autismo trazem desafios tanto para suas famílias quanto para os profissionais que atuam com ela, e, entre eles, destacamos, sobretudo, os professores que trabalham com elas em ambientes coletivos de aprendizagem, marcados por uma intencionalidade específica.

Ao focar o brincar da criança com autismo na brinquedoteca, Salles e Chicon (2020) e Araújo e Chicon (2020) apontam aspectos de seu percurso de desenvolvimento em situações coletivas de atividades lúdicas e destacam modos de agir peculiares e a necessidade de intervenções educativas cuidadosamente planejadas de forma a tracionar seu desenvolvimento. Esses estudos permitem avançar em concepções que veem o brincar das crianças com autismo como bizarro, suas manipulações e movimentos com os objetos somente como “estereotípias” sem sentido (CHIOTE, 2011).

Tendo por base essas considerações, traçamos como objetivo deste estudo analisar as diferentes manifestações lúdicas da criança com autismo ao brincar na brinquedoteca. Para o desenvolvimento desse objetivo, enfocaremos: os brinquedos e brincadeiras de interesse das crianças com autismo na brinquedoteca; os modos de brincar das crianças com autismo na brinquedoteca e outros espaços de intervenção.

## **Caminhos trilhados**

O estudo se configura numa pesquisa qualitativa de caráter descritivo e exploratório (LUDKE; ANDRÉ, 2013). Está orientado para a observação, registro e análise das diferentes manifestações lúdicas da criança com autismo ao brincar em uma brinquedoteca localizada no espaço universitário. A brinquedoteca está organizada em espaços temáticos (chamados de “cantinhos”) como o camarim, casinha de bonecas, carrinhos e outros, contendo um rico acervo de brinquedos direcionados à faixa etária de 2 a 6 anos de idade.

O estudo foi realizado tendo por base o uso de dados já coletados e registrados em videogravação, em razão da pesquisa mais ampla intitulada “O brincar da criança com autismo na brinquedoteca: inclusão, mediação pedagógica e linguagem”. Foram analisados os vídeos de dez aulas realizadas na brinquedoteca universitária, com duração de uma hora cada uma. As aulas foram gravadas no período de março a novembro de 2016, envolvendo a participação de 17 crianças, de ambos os sexos, com idades de três a quatro anos, sendo dez crianças de um Centro de Educação Infantil (CEI) com desenvolvimento típi-

co, seis com autismo e uma com síndrome de Down, oriundas da comunidade. Para os propósitos deste estudo, elegemos como sujeitos-foco as seis crianças com autismo matriculadas no projeto.

Esses alunos foram atendidos na brinquedoteca por 13 estagiários do curso de Educação Física, em um encontro semanal, todas as quintas-feiras, das 14 às 15 horas. O grupo se mantinha reunido das 15 às 16 horas para estudo e das 16 às 17 horas para avaliação e planejamento das aulas.

A dinâmica inicial de todas as aulas era caracterizada pelo acolhimento e pela conversa inicial (ritos de entrada). O segundo momento, de atividade direcionada, previa, no semestre focado, projetos de contação de histórias, articuladas com ações lúdicas que envolviam a expressão corporal e a realização de brincadeiras distintas. Entre os temas das histórias, destacou-se a questão da diversidade/diferença, com o objetivo de sensibilizar e convidar as crianças não deficientes a serem parceiras na ação de inclusão/acolhimento dos colegas com deficiência (CHICON, 2013). Em seguida, as crianças eram conduzidas ao momento de escolha, por interesse, dos cantinhos temáticos da brinquedoteca, sendo incentivadas pelos brinquedistas. Por fim, eram realizados os ritos de saída.

Importante frisar que as crianças com deficiência eram acompanhadas individualmente por um professor/brinquedista, com o objetivo de estimulá-las e auxiliá-las, por meio de um plano de ensino individualizado, que era organizado de maneira a atender às suas necessidades educativas especiais.

Durante o atendimento, os professores/brinquedistas assumiam as seguintes funções: dois atuavam no registro das aulas em videogravação e fotografias, sete no acompanhamento das crianças com autismo e síndrome de Down e quatro se revezavam na coordenação e no acompanhamento da aula com o grupo de crianças não deficientes. Para essas ações de coleta de dados, foram utilizados a observação participante, videogravação das aulas e registros em diário de campo.

Considerando que as crianças se desenvolvem na relação com os outros e que o estudo da emergência de processos psicológicos envolve a compreensão de sua gênese – a “história do comportamento” – como sublinha Vigotski (2007), a organização e a análise do material coletado e selecionado para este estudo enfocaram episódios interativos considerados representativos para a compreensão do brincar da criança com autismo. Análises preliminares do material recolhido levaram à definição de dois eixos de análise: modos de brincar das crianças com autismo não verbais na brinquedoteca e outros espaços de

intervenção e modos de brincar das crianças com autismo verbais na brinquedoteca e outros espaços de intervenção.

## **A brincadeira como atividade principal no desenvolvimento infantil**

Compreendendo o desenvolvimento infantil em uma perspectiva social e histórica, Leontiev (2003) e Vigotski (2008) ressaltam a inexorável participação do meio sociocultural na emergência do psiquismo humano, o que ocorre especialmente por meio das interações com os outros e da linguagem. A inserção do recém-nascido em uma determinada cultura o coloca diante de uma realidade simbólica da qual ele deve se apropriar para se constituir como ser do gênero humano. A apropriação da cultura implica, então, o desenvolvimento do simbolismo na criança, da capacidade de interagir com o mundo em que vive em sua dimensão simbólica. O brincar é uma prática social que a criança vivencia à medida que vai “entrando” no mundo do simbólico, e, ao mesmo tempo, por suas características, a brincadeira permite o próprio avançar dessa relação simbólica com a realidade.

Nesse contexto, a brincadeira possui um papel fundamental no desenvolvimento infantil. Leontiev (2003) afirma que a brincadeira é a atividade principal do desenvolvimento de crianças pequenas, entendendo-a como

[...] aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem os processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento (LEONTIEV, 2003, p. 122).

Para Vigotski (2008), a brincadeira implica e, ao mesmo tempo, contribui para o desenvolvimento do simbolismo na criança, uma vez que o brincar envolve uma relação imaginária com objetos e ambientes; nela, a criança atribui novos significados a esses objetos e ambientes, distanciando-os de seu significado convencional. Uma criança que brinca de montar um cavalo utilizando um cabo de vassoura, por exemplo, está atribuindo um novo significado (cavalo) ao objeto vassoura, para além daquele que remete à sua funcionalidade como instrumento de limpeza para varrer.

Ainda que seja a atividade principal da infância, a brincadeira não se constitui como uma prática inata, mas é apropriada pela criança em um extenso e intenso contato com o meio em que vive. A criança aprende a brincar na relação

com outras crianças e adultos, na interação com brinquedos e com uma série de outros componentes da cultura, como livros de literatura infantil e diferentes recursos tecnológicos e midiáticos. No caso de crianças com autismo, que se inserem nos processos interativos de forma bastante peculiar, a emergência e as características do brincar podem se afastar dos modos mais comuns observados nas crianças sem deficiência.

Nessa direção, estudos na abordagem histórico-cultural que tratam da relação do brincar no desenvolvimento de crianças com autismo – como os realizados por Chicon *et al.* (2016); Chicon, Fontes e Sá (2013); Oliveira e Padilha (2016) – têm evidenciado a importância de propiciar um ambiente rico em estímulos lúdicos e a mediação do professor/brinquedista como aspectos significativos no processo de ensino e de aprendizagem, ampliando as possibilidades de sentir, pensar e agir da criança no meio social.

Os trabalhos realizados por Chicon *et al.* (2016) revelam que o compartilhamento de brincadeiras entre as crianças com e sem deficiência são importantes para a construção de valores humanos e para a sensibilização sobre as diferenças, despertando-as, nessa aproximação, para sentimentos como o altruísmo e o pertencimento.

Chicon, Fontes e Sá (2013) tratam de atividades lúdicas no meio aquático. Os resultados mostram que pode haver um forte vínculo afetivo entre a criança com autismo e o professor/brinquedista, impactando positivamente na trajetória do brincar dessa criança, propiciando ampliação na experiência lúdica, benefícios no domínio de seus movimentos e maior envolvimento na relação com os colegas.

Compreende-se, portanto, que a brincadeira como atividade principal da criança com idade entre três e seis anos contribui fundamentalmente para o seu aprendizado e desenvolvimento.

### **As manifestações lúdicas da criança com autismo na brinquedoteca e o destaque ao desenvolvimento da linguagem**

Conforme apontado anteriormente, para analisar as diferentes manifestações lúdicas da criança com autismo ao brincar na brinquedoteca, este estudo enfocou os brinquedos e brincadeiras de interesse das crianças com autismo e seus modos de brincar na brinquedoteca e outros espaços de intervenção.

Observando as seis crianças com autismo em suas manifestações lúdicas, percebemos que havia diferenças e semelhanças entre elas quanto ao desenvol-

vimento, às preferências e aos modos de brincar. Olhando com mais atenção e de forma sistemática para as gravações sobre as atividades lúdicas que envolviam essas crianças, constatamos que um aspecto destacava-se nos diferentes modos de envolvimento dessas crianças na brincadeira: a linguagem.

Assim, para aprofundar a discussão acerca das preferências e modos de brincar dessas crianças com autismo, os episódios selecionados para análise foram organizados em dois grupos, conforme o desenvolvimento da linguagem nessas crianças: o primeiro grupo foi composto por três crianças consideradas, neste estudo, como não verbais<sup>7</sup> e o segundo grupo pelas crianças consideradas verbais.

No grupo das crianças não verbais encontravam-se Marcos, Carlos e Aladim<sup>8</sup>. Esses meninos apresentavam preferência por movimentos corporais repetitivos, cíclicos, como correr, saltar, girar, balançar e ordenar objetos. Demonstravam maior resistência em compartilhar brincadeiras com outras crianças; restrição de interesses na escolha de brinquedos e brincadeiras; uso não convencional de brinquedos (por exemplo, virar a bicicleta de rodas para cima, girar a roda e observá-la girar) e exploração física dos objetos (como tocar, sentir a textura, o peso e a maleabilidade dos objetos). Também não revelavam indícios de presença do jogo imaginário ou faz de conta. Devido a essas peculiaridades, esses meninos necessitavam de ações mediadoras realizadas pelos adultos de ordem mais corporal, com uma condução maior do movimento da criança.

Os brinquedos e brincadeiras preferencialmente escolhidos por esse grupo de crianças se restringiam aos aspectos sensoriais e motores. Duas crianças – Carlos e Aladim – quase sempre optavam pelos fantoches e pelos bichinhos e bonecas de pelúcias para manusear e sentir a textura, a maciez, o aconchego, aceitando às vezes brincar com outros objetos, a exemplo do trampolim e da argila. Já a terceira criança – Marcos – não demonstrava interesse por nenhum brinquedo em especial, estando mais atraído pelas brincadeiras relacionadas aos movimentos corporais mais amplos e vigorosos, como correr em círculos, subir e descer de uma escada (com três degraus de um lado, uma plataforma e três degraus do outro lado, com corrimãos) e saltos no trampolim. Predominava na manifestação lúdica dessas crianças a preferência por movimentos cíclicos, pelo

---

7. Crianças com autismo não verbais são aquelas que ainda não desenvolveram a linguagem oral e se comunicam utilizando outras formas de linguagem (gestual, visual e outras). Crianças com autismo verbais são aquelas que utilizam a linguagem oral, além das outras formas, para se comunicar.

8. Os nomes das crianças citadas no texto são fictícios.

prazer da repetição, como correr, saltar, girar, balançar, escorregar, rolar e trepar. Esses meninos raramente demonstravam iniciativa em interagir com outras crianças e se dirigiam aos adultos quando necessitavam de ajuda.

O segundo grupo foi formado por três crianças verbais: Guilherme, Oliver e Igor. Eles apresentavam preferência pela exploração de variados brinquedos e costumavam fazer uso convencional deles, como montar sobre a bicicleta e se locomover sobre ela. Observava-se em suas atividades lúdicas a presença do jogo imaginário ou faz de conta. Evidenciavam uma conduta mais sociável, com possibilidade de interação com outras crianças. No que tange à mediação pedagógica, requisitavam dos adultos envolvidos menos intervenções de ordem física e mais de ordem verbal, como incentivos ao brincar, sugestões de brincadeiras e participação verbal nas brincadeiras.

Os brinquedos e brincadeiras preferencialmente escolhidos por esse grupo de crianças variavam entre carrinhos, aviões, bonecos de personagens do universo infantil – como Turma da Mônica –, bolas, fantasias, trampolins, jogos de construção, fantoches, espadas de jornal. Nas brincadeiras, alguns objetos eram frequentemente ressignificados por eles, como: colchões que eram transformados em carros e barcos, pneus que eram convertidos em torre, peças de Lego que davam forma a objetos, e argila que era moldada na forma de relógio, pulseira e outros objetos.

A descrição inicial do brincar das crianças que são sujeitos deste estudo nos leva a problematizar a participação da linguagem em seus diferentes modos de envolvimento com a brincadeira. A linguagem é um elemento fundamental na interação social e no desenvolvimento do psiquismo humano — portanto, fundamental na ampliação das formas de inserção da criança nas práticas sociais, entre elas, a brincadeira. Se, como aponta Brougère (2002), quem joga precisa partilhar da cultura para poder jogar, cabe-nos perguntar sobre essas partilhas e possibilidades de jogo por crianças verbais e não verbais.

Na esteira dessa caracterização dos dois grupos, descrevemos e analisamos alguns acontecimentos de aula que demonstram as manifestações lúdicas das crianças com autismo na brinquedoteca e em outros espaços de intervenção, considerando suas singularidades no desenvolvimento da linguagem.

## Modos de brincar das crianças com autismo não verbais na brinquedoteca e outros espaços de intervenção

Como descrito anteriormente, as crianças com autismo, por suas características, foram organizadas em dois grupos. Nesse momento, vamos descrever e analisar, de forma mais aprofundada, alguns dos principais acontecimentos na aula que evidenciam os modos de brincar das crianças com autismo do primeiro grupo.

No episódio a seguir, observam-se os modos de brincar de Marcos em interação com a professora brinquedista em um momento de brincadeira dirigida, realizada no espaço externo à brinquedoteca, tendo a argila<sup>9</sup> como objeto de exploração e de experiência sensorial e motora.

### Brincando com argila

A aula deste dia estava organizada em um ambiente externo à sala da brinquedoteca, um lugar com grama, terra, pedras e árvores. A intervenção é iniciada com uma conversa sobre a utilização da argila e a história das panelas de barro do Espírito Santo. Também são apresentadas para o grupo de alunos imagens de objetos confeccionados com o uso de argila e a própria panela de barro. No momento de iniciar a brincadeira, a brinquedista que acompanha Marcos pega um pedaço da argila, se aproxima dele, pega sua mão e delicadamente passa o material para que tenha as primeiras sensações sobre ele. Em seguida, a brinquedista, percebendo que a criança se mostrou disponível para brincar com o material, não havendo rejeição, faz uma pequena bola de argila e inicia movimentos circulares com ela na palma das mãos da criança. Na sequência, a bola de argila é colocada entre as mãos de Marcos e são pressionadas uma contra a outra com ajuda da brinquedista, visando amassá-la. Assim, juntos eles amassam o barro. Quando a criança tem suas mãos soltas pela brinquedista, a massa de argila cai no chão. Depois de alguns minutos repetindo esses movimentos de circular e amassar o barro nas mãos de Marcos, a brinquedista volta a soltá-la e, dessa vez, Marcos segura a argila em suas mãos sem deixá-la cair no chão. Ele passa a segurar sozinho a bola de argila e a observá-la, algo que ele rara-

---

9. Material barroso e tratado para ser utilizado na confecção de panela de barro e lajotas. Nessa aula, utilizado como brinquedo, para ser modelado e transformado em objetos e coisas.

mente fazia com qualquer brinquedo. A ação seguinte de Marcos é apertar o material com as mãos e retirar pequenos pedaços utilizando a ponta dos dedos, permanecendo nesse tipo de exploração do objeto por uns 15 minutos, enquanto as outras crianças modelavam a argila, confeccionando objetos (panela, pirulito etc.) (Gravação em vídeo, 28-04-2016).

O episódio descrito é revelador da preferência de Marcos por brincadeiras que despertavam estímulos sensoriais e motores, bem como da necessidade de uma mediação mais corporal durante esses momentos. Essa é uma constatação comum às demais crianças do primeiro grupo.

Durante as aulas observadas, tanto na brinquedoteca quanto em outros espaços de intervenção, Marcos raramente demonstrava interesse em interagir com brinquedos e com outras pessoas, fossem elas crianças ou adultos. Seu tempo de permanência nas brincadeiras era bastante curto; por exemplo, se durante a aula as brincadeiras escolhidas fossem correr em círculo, girar e subir as escadas, ele sempre realizava tais ações de maneira alternada, gerando uma espécie de circuito, de modo a raramente permanecer, sem interrupções, por mais de três minutos em uma única brincadeira.

Por isso, a participação de Marcos no episódio descrito se faz tão significativa e chama nossa atenção, principalmente, para os aspectos que o fizeram permanecer por um tempo tão considerável (15 minutos) em uma brincadeira dirigida, em interação com um adulto e um objeto. Entre esses aspectos, destacamos a preferência por brincadeiras sensoriais e motoras com movimentos cíclicos, pelo aparente prazer da repetição, nesse caso, proporcionado pela própria composição do material (argila) e pelos movimentos com ele vivenciados (deslizá-lo na palma da mão, amassá-lo e retirar pequenos pedaços).

Nesse contexto, é importante considerar a mediação sensível da brinquedista, por uma ação mais corporal junto à criança, levando-a a experimentar as sensações advindas do material em um primeiro plano, com muita ajuda (as mãos de Marcos são pressionadas uma contra a outra com ajuda da brinquedista), para só então, a partir da reação positiva da criança em relação ao objeto, ir diminuindo essa ajuda e deixando-a agir com mais autonomia, entendendo que, em seu estágio de desenvolvimento, Marcos ainda se prende a explorar as características físicas do material.

O papel da ação educativa no desenvolvimento infantil já foi apontado por Vigotski (1997, 2007). Especificamente em relação às crianças com deficiência,

o autor ressalta que a intervenção pedagógica deve deslocar o foco das limitações para as potencialidades, orientando-se para o investimento em ações que promovam a inclusão delas em práticas sociais significativas no meio em que estão inseridas e, entre essas práticas, destacamos o brincar. A ação mediadora da brinquedista revela sua intervenção apoiada no conceito de zona de desenvolvimento iminente ou proximal (VIGOTSKI, 2007), o qual ressalta o papel do outro nos processos de aprendizado e desenvolvimento da criança, por meio da partilha e colaboração em tarefas que ela não consegue ainda realizar sozinha.

Nessa direção, Chiote (2011) nos instiga a pensar estratégias para lidar com a criança com autismo, ao reconhecer que os procedimentos convencionais para estabelecer contato com ela frequentemente não funcionam, pois ela apresenta singularidades que exigem do professor mediações que possam regular suas ações e possibilitar sua inserção no meio social de forma mais autônoma.

No decorrer da brincadeira, outro aspecto observado na ação de Marcos com o objeto é a ausência de indícios do jogo imaginário. Enquanto nas crianças do segundo grupo a argila foi modelada para a confecção de objetos (como veremos mais adiante), nas crianças do primeiro grupo o prazer de brincar é percebido na sensação do contato físico que elas estabelecem com a argila. Observamos que, quando Marcos consegue manusear a argila com certa independência, ele continua a explorá-la de forma sensorial e motora, incluindo novos movimentos: ele aperta-a e retira pequenos pedaços, aparentemente pelo prazer que essa repetição lhe proporcionava, sem dar qualquer outra forma ao material ou reconhecer sua transformação em outro objeto, como era comum às outras crianças do centro de educação infantil e do segundo grupo.

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

Não há palavras no episódio relatado. O processo interativo é marcado por movimentos, expressões faciais e olhares. A brinquedista faz uma opção por investir no diálogo corporal como um meio de tornar mais significativa a interação com Marcos. Entretanto, isso não quer dizer que, do ponto de vista da mediação do professor, a fala não deva acompanhar a ação educativa, mesmo quando se trata de crianças consideradas “não verbais” (GAROZZI, 2020). A linguagem é uma prática fundamental para a ampliação das formas tipicamente humanas

de pensamento e um componente essencial na prática educativa orientada para essas crianças.

O autismo é um dos transtornos do comportamento que mais desafiam o/a professor/a em sua arte de ensinar, uma vez que apresenta características e singularidades que exigem dele/a a consciência de que: “Cada aluno com autismo é um ser único, com características próprias e por isso responde às intervenções de forma diferente, particular e no seu tempo, necessitando de um olhar individualizado do professor” (MENEZES, 2019, p. 6).

No próximo episódio, descrevemos e analisamos os modos de brincar de Aladim a partir de um acontecimento no espaço da brinquedoteca que é significativo de sua brincadeira. Na situação relatada, observamos um cenário de interações mais amplas e tentativas de interação verbal com a criança com autismo. A situação em foco envolveu também a participação de uma das crianças do CEI, sem deficiência, que chamaremos de Elis.

## **Brincando com pelúcias**

No cantinho das pelúcias e fantoches, Aladim encontra-se sentado ao lado de Elis. Em frente a eles estão dois brinquedistas, ambos com fantoches de bichinhos em suas mãos. Os brinquedistas estão gesticulando (abrindo e fechando as bocas dos fantoches) e emitindo vozes, com diferentes timbres, para dizer que os bichinhos (um deles é um lobo) irão pegar as duas crianças para fazer “cosquinha”. Nesse momento, um dos brinquedistas começa uma contagem que inicia do 1 até o 10, quando irão fazer cócegas nelas. Enquanto ele conta, Elis o observa. Já Aladim se vira para a prateleira de brinquedos, ficando de costas para o adulto e para a outra criança. Aladim está retirando várias pelúcias e fantoches da prateleira; conforme os retira, ele os coloca no chão. Quando a contagem chega ao número 10, os brinquedistas começam a realizar “cosquinhas” nas duas crianças fazendo uso dos fantoches. Elis gargalha, enquanto Aladim, sem olhar para eles, tenta se esquivar recolhendo seu corpo na direção contrária dos movimentos realizados pelos brinquedistas. Em seguida, Elis escolhe dois fantoches, um para cada mão, coloca-os e inicia uma brincadeira de aproximar um do outro. Ela faz com que os bonecos encostem suas bocas (como se eles se beijassem ou se mordessem). Logo após, Elis tenta fazer o mesmo movimento, só que agora aproximando um de seus fantoches

ao fantoche do brinquedista, porém de modo menos suave, o que se assemelhava mais a uma mordida. De costas para Elis, Aladim continua a retirar os brinquedos da prateleira, um a um. Ele pega uma das pelúcias, um pequeno golfinho rosa, e levanta o objeto aproximando-o de seu rosto. Em seguida, inicia movimentos repetidos de apertá-lo utilizando as pontinhas dos dedos, de forma leve e bastante rápida. Depois o coloca no chão e passa sua mão por cima do objeto acariciando-o suavemente por alguns segundos (Gravação em vídeo, 07-04-2016).

O evento descrito ocorre em momento de brincadeira livre, quando as crianças eram estimuladas a explorar os brinquedos e brincadeiras a partir de seus próprios interesses. Como é possível perceber no episódio, os brinquedistas estimulam a brincadeira de fantoches com as duas crianças, Elis e Aladim.

Ao manipular os fantoches e utilizar de diferentes linguagens (visual, verbal e corporal, como o fantoche do lobo, a contagem de um a dez e as cócegas), os brinquedistas criam um cenário lúdico propício à participação das duas crianças na atividade.

Elis insere-se na atividade lúdica, utilizando fantoches de modo convencional, e, a certa altura, reelabora a brincadeira ao seu modo, com autonomia, interagindo somente com os adultos. Observamos neste caso o compartilhamento da atenção<sup>10</sup> com os brinquedistas.

Aladim, aparentemente alheio a essa brincadeira, continua envolvido com os bichinhos de pelúcia, não compartilhando a atenção com os brinquedistas e Elis. O menino segue explorando os brinquedos de modo não convencional: retira os fantoches da prateleira e manipula-os, buscando sentir a textura dos tecidos. Mesmo com os recursos visuais, verbais e táteis utilizados na atividade pelos adultos para criar um ambiente lúdico e comum para as duas crianças, Aladim não demonstra interesse na brincadeira e na interação com os adultos e a outra criança.

Constatamos que, em sua atividade lúdica, o menino estabelece uma estreita relação com os brinquedos, buscando evitar o contato físico e visual com os outros sujeitos. Apesar de adultos e crianças dividirem o mesmo espaço, é

---

10. Zanon (2012) compreende a atenção compartilhada como a capacidade de coordenar a atenção com um parceiro social em relação a um referencial externo – que pode ser um objeto ou uma brincadeira – formando uma relação triádica.

notório que Aladim não está envolvido com a brincadeira que acontece entre Elis e os brinquedistas.

O não compartilhamento da atenção é um aspecto ressaltado por estudos que envolvem crianças com autismo (ZANON, 2012), indicando um comprometimento na interação com outras crianças e adultos. Muitas vezes, essa criança pode estar ao lado de outras, numa situação de brincadeira, mas isso não significa que elas estejam brincando umas com as outras. Isso coloca um desafio maior à ação mediadora do professor, que necessita utilizar diferentes estratégias em momentos variados e diferentes recursos de forma a ampliar as possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento de crianças com deficiência e o compartilhamento da atenção durante o jogo imaginário.

Por outro lado, vale destacar que, em situações em que o processo interativo estava circunscrito apenas a Aladim e os adultos, certo nível de compartilhamento da atenção pode ser constatado, especialmente quando a relação triádica envolvia brinquedos nos quais Aladim podia tocar e sentir a textura. Mas, mesmo nesses casos, a linguagem verbal parecia ainda não repercutir nas sensações, percepções e na ação do menino, durante as brincadeiras.

Da análise dos dois episódios, é importante compreender que os modos de brincar identificados nas manifestações lúdicas das crianças do primeiro grupo indicam que essas crianças ainda não atingiram níveis de desenvolvimento que lhes permitam operar algumas ações no que diz respeito, principalmente, às capacidades de simbolização, atenção compartilhada e interação social durante as brincadeiras. Contudo, tais modos de brincar não se fazem menos importantes, pois são a base para o desenvolvimento de brincadeiras mais elaboradas, indicando, assim, a necessidade de uma ação pedagógica intensa e sistemática orientada para essa criança.

### **Modos de brincar das crianças com autismo verbais na brinquedoteca e outros espaços de intervenção**

Vamos descrever e analisar os principais acontecimentos de aula que evidenciam os modos de brincar das crianças com autismo do segundo grupo. Será possível observar a repercussão do desenvolvimento da linguagem na brincadeira dessas crianças, permitindo a elas uma diversificação maior nas formas de interação com os outros, a inserção em cenários lúdicos e participação ativa, com certa autonomia. Isso ocorre porque a fala colabora na articulação de dife-

rentes funções psíquicas e no controle do próprio comportamento pela criança (VYGOTSKI; LURIA, 2007).

No episódio a seguir, destacamos propositalmente a mesma atividade realizada com as crianças do primeiro grupo no espaço externo à brinquedoteca, tendo como objeto de mediação a argila, para ilustrar a diferença nos modos de brincar das crianças de um grupo em relação ao outro.

### **Brincando com argila — outro enfoque**

Já inserido na turma, Guilherme recebe uma quantidade de argila com a qual pode criar livremente. A princípio, ele deixa a massa de argila achatada e com uma fina espessura, faz pequenas bolinhas e as põe em cima da massa, dando forma de uma piscina de bolinhas. Ao terminar, ele cria outras formas como copo, minhoca e panela. Diferente das demais crianças, com ou sem deficiência, ele fazia e refazia cada objeto de maneira muito rápida. A brinquedista também brinca com argila e faz um relógio para Guilherme, que logo o colocou no punho. O estagiário que faz a filmagem da aula pergunta ao menino “Que horas são?”, em seguida ele olha para o relógio e responde: “Sete e oito” (Gravação em vídeo, 28-04-2016).

O episódio descrito é revelador da preferência de Guilherme por brincadeiras que despertavam a criação, a construção e o trato com o simbólico, bem como da necessidade de uma mediação mais dialógica durante esses momentos. Essa condição era comum às demais crianças do segundo grupo.

Notamos, nesse episódio, a maneira peculiar e autônoma como Guilherme molda a argila. A partir do estímulo inicial dado pelos brinquedistas a todas as crianças com e sem deficiência nessa atividade, ele, sob supervisão do brinquedista que o acompanhava, modelou a argila dando forma a diferentes objetos. Percebe-se que, diferentemente das crianças do primeiro grupo, que utilizavam a argila explorando suas características físicas, Guilherme modela alguns objetos com significado cultural e também se posiciona diante de um relógio modelado em argila como alguém que observa um relógio, no plano do real, e diz que horas são, evidenciando a presença do jogo imaginário.

Vigotski (2008, p. 25) afirma que a brincadeira “[...] deve ser sempre entendida como uma realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis”. Essa realização é feita a partir da atribuição de novos sentidos às ações, situações e

objetos utilizados pelas crianças nessas atividades, como se presencia na situação vivida por Guilherme.

É importante destacar também que Guilherme, na realização dessa brincadeira, é capaz de efetivá-la de forma independente, sem a necessidade de ajuda. Portanto, o papel do brinquedista nessa situação é enriquecer a experiência cultural da criança oferecendo novos elementos para sua criação e manifestação lúdica.

No episódio narrado, percebemos Guilherme brincando com o relógio que recebeu da brinquedista. Assim que pega o objeto, sem nenhuma instrução prévia, já o coloca no punho. Essa ação nos leva a considerar que ele já compreende o significado social do objeto representado, já que o utiliza de modo convencional. Ele é uma criança com fala bastante desenvolvida, por isso, partindo de uma relação mais dialógica verbal, o estagiário que filma a cena tenta mediar a brincadeira a fim de ampliá-la. Ao se voltar para Guilherme, que observa o relógio no braço, o estagiário pergunta: “Que horas são?”. Ele, por sua vez, atento ao estagiário, responde: “Sete e oito”.

Nesse caso, identificamos na brincadeira de Guilherme a presença da atenção compartilhada apresentada por Zanon (2012). Como pode ser visto no episódio, Guilherme estabelece uma estreita relação com a situação e permanece atento aos seus interlocutores brinquedistas, evidenciando a tríade: criança-adulto-situação imaginária.

A significação do relógio, a imitação ou criação da panela a partir da argila, apontam uma considerável presença de abstração e de criatividade que perpassam o imaginário de Guilherme, permitindo que ele ultrapasse os limites do real e do concreto. Não só no caso de Guilherme, mas em todas as crianças do segundo grupo, a ação lúdica já é realizada em função do que se tem em mente, da representação mental do objeto ou situação ausente e não apenas em função daquilo que se pode ver (VIGOTSKI, 2008). Isso pode ser observado quando Guilherme vai dando corpo a objetos diferentes a partir de uma única matéria inicial, que é a argila. As várias criações a partir da argila também apontam sua capacidade de separar objeto e significado. Para Damasceno e Mello (2011, p. 4), “O jogo de faz de conta ajuda a criança a operar com os significados atribuídos aos objetos e não com o objeto em si, contribuindo para que seu pensamento trabalhe no campo das representações [...]”.

A seguir, apresentamos um evento que envolve um menino com autismo denominado Igor, diversos adultos e outras crianças sem deficiência. O evento é

longo, mas consideramos importante mantê-lo dessa forma para demonstrar as possibilidades de interação e de permanência na brincadeira por parte de uma criança com autismo considerada verbal.

## Brincando de Fotógrafo

No cantinho das miniaturas, Igor observa os bonecos da Turma da Mônica. Em seguida, pega dois deles, o Cascão e a Mônica, e os carrega para o centro da brinquedoteca, onde se abaixa e os põe no chão, um ao lado do outro. Nesse momento, um brinquedista acompanha a criança, levando para perto dela uma câmera fotográfica de brinquedo. Ele mostra para o menino que o objeto emite um pequeno feixe de luz, que se assemelha a um flash, quando tem um de seus botões pressionados. Igor observa o brinquedo por alguns segundos, levanta-se e retorna à prateleira, de onde escolhe mais dois bonecos e segura-os com as mãos, desta vez, a Magali e o Cebolinha. Antes de levá-los ao encontro dos demais, ele olha atentamente para alguns personagens que ainda restavam na prateleira, outro da Magali, idêntico ao que Igor segurava, e outros também repetidos, todavia de tamanhos diferentes. Depois de observar os bonecos que restavam, ele retorna ao centro da sala colocando a Magali e o Cebolinha em linha com o Cascão e a Mônica. Na sequência, o brinquedista pega os bonecos que restaram na prateleira e os leva até Igor, colocando-os exatamente ao lado dos demais, dando continuidade à organização da criança. Nesse momento, o menino se levanta e segue, mais uma vez, para o cantinho das miniaturas, mas volta rapidamente sem nada nas mãos. Ele finalmente se senta e, dessa vez, pega a câmera fotográfica de brinquedo. Igor pressiona um dos botões do brinquedo, que “imprime” uma pequena imagem que simula o objeto fotografado. O menino não repete a ação, ele para e continua a observar toda a câmera. O brinquedista aponta e pressiona o botão utilizado para realizar as fotos. Com um sorriso suave, o menino direciona o brinquedo para os personagens da turma da Mônica e os fotografa um a um. Após as fotografias terem sido realizadas, a criança volta a utilizar o botão de “impressão”, dessa vez, ela olha fixamente para a imagem ejetada da câmera. Em seguida, Igor volta a fotografar e a brincadeira se repete. Depois de brincar de fotografar os bonecos, uma brinquedista pede para que Igor também a fotografe, ele então aponta a câmera para ela e assim o faz. Depois de revelar a foto, a brinquedista pergunta se a imagem

impressa é de fato parecida com ela, Igor balança a cabeça acenando que sim, o que causa risos na brincadista, pois a imagem revelada pelo objeto era sempre de algum animal. Igor se direciona para o cantinho dos fantoches a convite do estagiário, onde a brincadeira de fotografar tem continuidade, agora tentando capturar a imagem dos fantoches que eram escolhidos pelo brincadista e pela criança. A brincadista o convida para ser o fotógrafo de toda a sala, ele a segue até um grupo de crianças do CEI que brincam no cantinho dos jogos e faz a foto do grupo. Ao chegar, Igor é acolhido por uma dessas crianças, que demonstra interesse em ver revelada a foto que ele fez. Ao ver a imagem, ambos riem expressivamente (Gravação em vídeo, 05-05-2016).

Na brincadeira de faz de conta, a criança recria situações vivenciadas na vida real, estabelece novas formas de relação com objetos e assume papéis que, via de regra, não são possíveis para ela no plano do real (VIGOTSKI, 2008). Ao brincar, geralmente as crianças reproduzem atividades de adultos, como quando Igor brinca de fotógrafo, bem como modos de relação dos adultos entre si ou dos adultos com elas.

Como já foi comentado, um aspecto muito presente em crianças com diagnóstico de autismo é o comprometimento em brincadeiras de faz de conta, na imaginação e também jogos sociais de imitação (SIEGEL, 2008). No caso das crianças desse segundo grupo, notamos que essas dificuldades não estavam presentes em suas manifestações lúdicas. O relato do episódio indica que Igor se apropriou do significado de uma câmera fotográfica e compreende suas funções socialmente convencionadas; evidencia também que a brincadeira de Igor, de fotografar os personagens da turma da Mônica e alguns colegas, configura uma situação imaginária.

Apesar de compreender o significado dos objetos, assim como dos diferentes tempos e formas de operar com eles, a criança não se prende a esse conhecimento, demonstrando capacidade de tomar decisões e de agir sobre o meio a partir de informações novas. Tudo isso nos leva a constatar que seus modos de agir já fazem uso de mecanismos psicológicos mais complexos como a percepção mediada por elementos da cultura, a atenção voluntária, a memória social e a imaginação.

Constatamos que Igor organiza sua brincadeira de forma mais elaborada, atento às regras que estão implícitas naquela situação, no que diz respeito ao próprio funcionamento e uso do brinquedo (VIGOTSKI, 2007). Um exemplo

disso é quando ele percebe a função de “impressão” da câmera. Mesmo descobrindo algo provocativo, ele continua a procurar o botão de captura das fotos, demonstrando compreender que as ações de fotografar e imprimir possuem uma sequência lógica a ser respeitada.

Ao iniciar sua brincadeira, é possível perceber que Igor escolhe criteriosamente seus personagens. Isso pode ser constatado se observamos que todos os bonecos que são deixados na prateleira, mesmo que temporariamente, são repetidos, ou seja, iguais aos que ele já possui em mãos. Entretanto, se olharmos mais atentamente para o episódio, fica nítido que, apesar de ter suas preferências, Igor também deseja brincar com os demais bonecos, visto que, após conduzir aqueles escolhidos prioritariamente ao centro da sala, ele retorna ao cantinho das miniaturas como se estivesse a procurar algo, mas não os encontra, já que os bonecos já haviam sido carregados pelo brinquedista, e volta sem nada nas mãos. Essa ação de Igor evidencia a presença de aspectos como memória mediada e atenção voluntária, ao lembrar-se de voltar para buscar o restante dos bonecos e quando não divide sua atenção com qualquer um dos outros objetos que estavam na prateleira à sua disposição. Outro elemento que ressalta a presença de um nível alto de atenção é o tempo de duração da brincadeira, que é entre nove e dez minutos.

A variedade de brinquedos e ambientes com os quais Igor se permite interagir também é ampliada, como é característico das crianças desse grupo. Mesmo permanecendo em uma única brincadeira, ele perpassa por diferentes cantinhos da brinquedoteca, como o das miniaturas, dos fantoches e dos jogos. Nesse último, ocorre uma importante interação entre Igor e uma criança sem deficiência, como narrado no episódio. Essa interação, assim como a aproximação das crianças do CEI, nos indica que, assim como as demais crianças do segundo grupo, Igor se mostra mais sociável e aberto a compartilhar brincadeiras de maneira voluntária.

Da análise dos dois episódios citados, é importante compreender que os modos de brincar identificados nas manifestações lúdicas das crianças do segundo grupo indicam que, juntamente com a linguagem, elas já atingiram níveis de desenvolvimento que lhes permitem uma ampliação nas interações sociais, no compartilhamento da atenção, na proposição e participação em brincadeiras mais elaboradas e, sobretudo, no controle do próprio comportamento e manifestações emotivas.

## Palavras finais

Caminhamos, neste estudo, motivados em encontrar respostas para as seguintes questões: quais são os brinquedos e brincadeiras de interesse das crianças com autismo na brinquedoteca? Em suas manifestações lúdicas, como se apresentam seus modos de brincar? No decorrer da investigação, percebemos que havia diferenças e semelhanças entre essas crianças quanto ao desenvolvimento da linguagem, às preferências e aos modos de brincar, nos levando a organizar seus modos de participação nas brincadeiras em dois grupos, que levaram à distribuição de três crianças em cada um.

As crianças com autismo do primeiro grupo tinham como principal característica não fazerem uso da fala para se comunicarem. Apresentavam preferência por movimentos corporais repetitivos, cíclicos; maior resistência em compartilhar brincadeiras com outras crianças; restrição de interesses na escolha de brinquedos e brincadeiras; uso não convencional de brinquedos; necessidade de ações de ordem mais corporal na mediação realizada pelos adultos; exploração física dos objetos e, ainda, não revelavam indícios de presença do jogo imaginário ou faz de conta.

Essa condição repercutia no interesse dessas crianças por brinquedos e brincadeiras na brinquedoteca e no modo como brincavam. Predominava em suas manifestações lúdicas um aparente prazer pela repetição de alguns movimentos, o interesse na exploração de aspectos sensoriais e motores dos brinquedos, fazendo opção, quase sempre, pelos fantoches e pelos bichinhos e bonecas de pelúcias, para manusear e sentir a textura. Às vezes, essas crianças aceitavam brincar com outros objetos, a exemplo do trampolim e da argila.

Esse resultado indica que essas crianças ainda não atingiram níveis de desenvolvimento que lhes permitam uma atuação mais complexa no plano simbólico e a atenção compartilhada. Contudo, tais modos de brincar são base para o desenvolvimento futuro de brincadeiras mais elaboradas e, portanto, precisam de intenso investimento por parte dos adultos educadores.

As crianças com autismo do segundo grupo, mais suscetíveis a explorar o ambiente por meio do plano simbólico, tinham por características: fazer uso da fala para se comunicarem; preferência pela exploração de variados brinquedos; uso convencional dos brinquedos; conduta mais sociável; presença do jogo imaginário ou faz de conta com possibilidade de interação com outras crianças. Diante disso, necessitavam de menos auxílio de ordem física e mais de ordem dialógica por parte dos brinquedistas.

Diante disso, em suas manifestações lúdicas e brincadeiras predominava a escolha por brinquedos que poderiam ser ressignificados por eles como: carrinhos, aviões, bonecos de personagens do universo infantil e jogos de construção. Um colchão poderia ser transformado em carro, barco ou casinha; os pneus poderiam ser convertidos em torre, e argila, sendo moldada, poderia dar origem a relógios, pulseiras e outros objetos. Essas manifestações lúdicas apontam um desenvolvimento maior tanto da linguagem quanto do funcionamento psíquico como um todo.

A análise da trajetória do brincar dos dois grupos citados nos leva a inferir sobre a necessidade de reconhecer que os diferentes modos de organização psicológica das crianças com autismo têm implicações na escolha dos brinquedos e brincadeiras de seus interesses e no modo de brincar comum a cada uma. Em frente a essa constatação, partindo do pressuposto de que a brincadeira infantil não é uma atividade natural da criança, torna-se fundamental propiciar condições para que as crianças com autismo, independentemente do grau de desenvolvimento em que se encontrem, aprendam a brincar.

Afinal, a brincadeira se constitui como atividade fundamental no desenvolvimento infantil por possibilitar que, enquanto brinca, a criança com autismo tenha a oportunidade de vivenciar situações que elevem seus modos de pensamento e a compreensão que possuem do meio físico e social que a cerca. As crianças aprendem e aprendem melhor brincando. Assim, como qualquer outra manifestação cultural, a brincadeira pode ser aprendida e cada sujeito tem seu próprio tempo e modo de aprender.

## Referências

- ARAÚJO, Fabiana Zanol; CHICON, José Francisco. **Educação Física e inclusão**: aspectos relacionais da criança com autismo na brincadeira. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia, 2020. (Série Desenvolvimento Humano e Práticas Inclusivas).
- BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2002. p. 19-32.
- CHICON, José Francisco. **Jogo, mediação pedagógica e inclusão**: um mergulho no brincar. 2. ed. Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2013.
- CHICON, José Francisco; SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de; FONTES, Alayne Silva. Atividades lúdicas no meio aquático: possibilidades para a inclusão. **Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 103-122, abr./jun. 2013.

- CHICON, José Francisco *et al.* Educação física e inclusão: a mediação pedagógica do professor na brinquedoteca. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 279-292, jan./mar. 2016.
- CHIOTE, Fernanda de Araújo Binatti. **A mediação pedagógica na inclusão da criança com autismo na educação infantil**. 2011. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2011.
- DAMASCENO, Leonardo Grafius; MELLO, André da Silva. **Conhecimento e metodologia do ensino do jogo**. Vitória, ES: Núcleo de Educação Aberta e à Distância da Universidade Federal do Espírito Santo, 2011.
- FELIPE, Carlos Nunes. **Autismo: conceitos, mitos e preconceitos**. Lisboa: Babel, 2012.
- GAROZZI, Gabriel Vighini. **Inclusão da criança com autismo na educação física escolar**. 2020. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) — Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2020.
- LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. *In*: VYGOTSKY, Lev Semionovich; LURIA, Alexander Ramanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penna Villalobos. 8. ed. São Paulo: Ícone, 2003. p. 119-142.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2013.
- MENEZES, Adriana Rodrigues de Saldanha de. **A inclusão de alunos com autismo em escolas públicas de Angra dos Reis**. Disponível em: <https://docplayer.com.br/1589003-A-inclusao-de-alunos-com-autismo-em-escolas-publicas-de-angra-dos-reis.html>. Acesso em: 26 jun. 2020.
- OLIVEIRA, Ivone Martins de; PADILHA, Anna Maria Lunardi. Crianças com autismo na brinquedoteca: modos de interação e de inserção nas práticas sociais. **Comunicações**, Piracicaba, v. 23, n. 3, p. 185-202, maio. 2016.
- SALLES, Flaviane Lopes Siqueira; CHICON, José Francisco. **A mediação pedagógica do professor no brincar da criança com autismo**. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia, 2020. (Série Desenvolvimento Humano e Práticas Inclusivas).
- SIEGEL, Bryna. **O mundo da criança com autismo: compreender e tratar perturbações do espectro do autismo**. Porto: Porto Editora, 2008.
- TOQUINHO. **Errar é humano**. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/toquinho/87230/>. Acesso em: 24 jun. 2020.
- VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- VIGOTSKI, Lev Semionovich. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução de Zóia Prestes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, Rio de Janeiro, n. 8, p. 23-36, jun. 2008.

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

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

VYGOTSKI, Lev Semionovich; LURIA, Alexander Romanovich. **El instrumento y el signo en el desarrollo del niño**. Tradução de Pablo del Río e Amélia Alvarez. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 2007.

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

# 8. A criança com autismo e o jogo protagonizado<sup>1</sup>

José Francisco Chicon<sup>2</sup>

Thierry Pinheiro Nobre<sup>3</sup>

Ivone Martins de Oliveira<sup>4</sup>

Gabriela de Vilhena Muraca<sup>5</sup>

## Considerações iniciais

O autismo é uma síndrome cujas principais características definidas nos manuais diagnósticos têm sido os comprometimentos na interação social, na linguagem, na comunicação e na imaginação; os movimentos repetitivos e os interesses restritos. Entre as diretrizes utilizadas pela Organização Mundial de Saúde (1993, p. 247-248) para o diagnóstico do autismo estão “Comprometimento

- 
1. O presente trabalho contou com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e do Fundo de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (Fapes).
  2. Professor doutor do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).
  3. Graduando em Educação Física e pesquisador do Laboratório de Educação Física Adaptada do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (Laefa/Cefd/Ufes).
  4. Professora doutora do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).
  5. Professora de Educação Física, pesquisadora e gestora do projeto de extensão Brinquedoteca: aprender brincando do Laboratório de Educação Física Adaptada do Centro de Educação Física e Desportos (Laefa/Cefd/Ufes).

em brincadeiras de faz de conta e jogos sociais de imitação [...], uma relativa ausência de criatividade e fantasia nos processos de pensamento”.

Problematizando o caráter rígido e por vezes pouco potente de algumas interpretações de diagnósticos clínicos, estudos ancorados na teoria histórico-cultural sugerem um olhar mais amplo para o desenvolvimento infantil e para as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento de crianças com autismo. Defendem que o desenvolvimento de todas as funções tipicamente humanas, entre elas o brincar, se dá nas relações sociais mediadas pelos outros e pela linguagem (BAGAROLLO; RIBEIRO; PANHOCA, 2013; DAINEZ; 2014; CHICON *et al.*, 2019; OLIVEIRA; VICTOR; CHICON, 2016). Com base nesses estudos, pode-se argumentar que o fato de muitas crianças com autismo não brincarem pode estar vinculado também à falta de vivências interativas e experiências com brinquedos e brincadeiras, e não apenas dever-se a “características autísticas”.

Desse modo, entendemos que as crianças com autismo podem apresentar amplas possibilidades de inserirem-se em atividades lúdicas, desde que imersas no meio cultural, na vida social, nas experiências com outras crianças, brinquedos e brincadeiras.

Nesse contexto, destacamos a brinquedoteca como um espaço privilegiado de incentivo ao brincar da criança, podendo contribuir significativamente para seu desenvolvimento. A variedade de cantos temáticos e de brinquedos desperta o interesse das crianças pela brincadeira e cria um ambiente propício para o desenvolvimento da imaginação e a brincadeira de faz de conta.

Ao observarmos o trabalho realizado em uma brinquedoteca universitária com crianças com e sem deficiência/autismo, com idades entre três e seis anos, de ambos os sexos, interagindo no mesmo espaço-tempo de intervenção e acompanhadas por brinquedistas em formação, constatamos que esse potencial da brinquedoteca para a ampliação das possibilidades do brincar estende-se também à criança com autismo. Observamos, ainda, que algumas crianças brincam reproduzindo papéis sociais ou jogo protagonizado<sup>6</sup> (ELKONIN, 2009), como brincar de casinha, tomando as panelinhas e o fogão de brinquedo, “fazendo um chá” para servir ao convidado (brinquedista) na situação lúdica, ou repre-

---

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

sentando o papel social de mãe. A mediação dos professores/brinquedistas<sup>7</sup> que acompanham essas crianças com deficiência/autismo no grupo altera, ainda que lentamente, a relação dessas crianças com o brinquedo e com a brincadeira, criando possibilidades para alargar suas aprendizagens e desenvolvimento.

Segundo Góes (2000), a brincadeira de papéis é vista como atividade em que a criança amplia as possibilidades de interação com os outros e elabora significações relativas à vida social, construindo encenações de personagens e de situações acerca das ações e relações humanas vivenciadas em seu grupo social.

Nesse sentido, visando contribuir na compreensão do jogo protagonizado ou jogo de papéis no desenvolvimento da criança com autismo, apresentamos, neste estudo, a seguinte questão: como se origina e se desenvolve o jogo protagonizado da criança com autismo?

Tendo em vista essa questão norteadora, o estudo objetiva analisar a participação do professor/brinquedista na origem e continuidade do jogo protagonizado ou jogo de papéis sociais da criança com autismo na brinquedoteca.

## **Caminhos percorridos**

Para esta reflexão, foi realizado um estudo exploratório (LUDKE; ANDRÉ, 2013) do jogo protagonizado de duas crianças com autismo em uma brinquedoteca universitária.

O estudo foi realizado tendo por base videografações realizadas durante a pesquisa de campo de um projeto de investigação mais amplo intitulado “O brincar da criança com autismo na brinquedoteca: inclusão, mediação pedagógica e linguagem”<sup>8</sup>. Os vídeos foram gravados durante a realização de 24 aulas em uma brinquedoteca universitária, com duração de uma hora cada aula, no período de março a novembro de 2016. Participaram das aulas 17 crianças, de ambos os sexos, com idades de três a seis anos, sendo 10 crianças de um centro de educação infantil (CEI) com desenvolvimento típico, seis com autismo e uma com síndrome de Down, oriundas da comunidade.

---

7. Por estarem exercendo a função docente ao atuar avaliando, planejando e executando as intervenções com os alunos no espaço da brinquedoteca, neste estudo, os estagiários foram designados de professores; e por estimular a brincadeira infantil, foram denominados brinquedistas.

8. Estudo aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da UFES, por meio do Parecer nº 1.459.302, de 21 de março de 2016.

Esses alunos foram atendidos na brinquedoteca por 13 estagiários do curso de Educação Física, em um encontro semanal, todas as quintas-feiras, das 14 às 15 horas. Das 15 às 17 horas, o grupo se reunia para estudo, avaliação das aulas ministradas e planejamento da aula da semana seguinte.

Para este estudo, foram destacados como sujeitos-foco duas crianças com diagnóstico de autismo, do sexo masculino, uma com idade de cinco anos (Guido)<sup>9</sup> e outra com idade de seis anos (Rael), que, em uma análise preliminar dos vídeos, demonstraram capacidade de realizar brincadeiras de papéis sociais ou jogo protagonizado.

Guido apresentava resistência em interagir com os colegas, mostrando preferência em brincar sozinho ou em companhia de um adulto. Utilizava-se da linguagem verbal para comunicação; concentrava-se e permanecia na atividade iniciada; demonstrava raciocínio lógico bem desenvolvido. Tinha bom desempenho na realização de movimentos básicos e explorava diferentes cantos da brinquedoteca e variados brinquedos. Envolvia-se em brincadeiras de papéis sociais. Requisitava dos adultos envolvidos menos ações de ordem física e mais de ordem dialógica.

Rael gostava de interagir com os colegas, mas, quando contrariado, frequentemente entrava em conflito com os outros, o que exigia uma mediação mais enérgica dos professores brinquedistas para controlar a situação. Para se comunicar, utilizava predominantemente gestos; fazia tentativas de interagir verbalmente com os outros, mas era pouco compreendido; não obstante, conseguia compreender muitas informações e solicitações feitas a ele. Dispersava a atenção com certa facilidade, permanecia pouco tempo em uma mesma atividade, requerendo estratégias do professor para mantê-lo na tarefa. Tinha bom desempenho na realização de movimentos básicos. Observava-se em suas atividades lúdicas a presença de brincadeira de papéis.

Em consequência à escolha dessas crianças para este estudo, também foram sujeitos desta pesquisa um professor/brinquedista (Thiago) e uma professora/brinquedista (Gisele) que acompanhavam Guido e Rael, respectivamente, em suas necessidades educacionais durante as atividades lúdicas na brinquedoteca. Thiago cursava o terceiro período do curso de Educação Física e era bolsista de extensão. Gisele era a professora de Educação Física que fazia a gestão do projeto em conjunto com o professor coordenador.

---

9. Todos os nomes utilizados neste estudo são fictícios.

As aulas eram realizadas na brinquedoteca e em outros espaços da universidade, como sala de judô, piscina, pátio externo, playground do CEI, funcionando como extensão da brinquedoteca. A organização pedagógica das aulas era caracterizada: pelo acolhimento e a conversa inicial; por atividades dirigidas; por momento de brincadeira livre, com escolhas de brincadeiras feitas pelas crianças. Nessa ocasião, todos os brinquedistas atuavam como mediadores de diferentes situações iniciadas pelas crianças, seja individualmente ou em grupos, estimulando e enriquecendo essas atividades ao brincarem junto com elas. Finalizando as atividades, ocorriam os ritos de saída, com nova conversa com as crianças, coordenada pelos brinquedistas, sobre o que foi realizado.

No caso das crianças com autismo, quando resistiam em participar das atividades coletivas, eram deixadas mais livres para realizar atividades lúdicas de seu interesse na brinquedoteca, sob a orientação do brinquedista responsável por acompanhá-las.

Para o processo de análise dos dados, nos debruçamos, em uma primeira etapa, sobre os vídeos das 24 aulas registradas. Desse trabalho, selecionamos quatro episódios, considerados por nós representativos de manifestações do jogo protagonizado pelas crianças com autismo (sujeitos-foco) no ato de brincar na brinquedoteca ou em outros espaços de intervenção. Numa segunda etapa, esses episódios foram transcritos, realizou-se uma pré-análise do material e a seleção de dois episódios para uma análise mais refinada.

## **A criança e o jogo protagonizado**

Contrariamente a teorias que naturalizam o desenvolvimento infantil, Leontiev (2016) e Elkonin (2009) consideram que, para constituir-se como um ser humano, o recém-nascido deve ser inserido na cultura, por meio da mediação dos adultos — e em certo momento pela participação também de outras crianças —, que paulatinamente vão criando as condições para que ele se aproprie de modos de ser especificamente humanos. Nesse processo, seu substrato biológico também vai sendo transformado pela ação da cultura.

Entre os temas estudados por esses autores, está o jogo protagonizado ou jogo de papéis sociais, abordado como componente essencial para o desenvolvimento infantil. Nesse sentido, o jogo protagonizado não é uma atividade natural, origina-se no meio cultural e deve ser apropriado pela criança. Sua emergência ocorre pelo acesso e acúmulo de interações entre a criança e o adulto e outras crianças mais experientes.

A configuração das discussões sobre o jogo protagonizado pode ser compreendida especialmente no contexto das alterações do entendimento do que é ser criança e do lugar social que ela ocupa em uma determinada sociedade (ARCE; SIMÃO, 2006). A criança se desenvolve a partir da relação com o adulto. Relação que se realiza por meio do contato e apropriação dos objetos produzidos no meio cultural. Na criança pequena, o jogo imaginário tem um papel crucial em seu desenvolvimento. De acordo com Arce e Simão (2006), a situação imaginária envolve uma compreensão da criança a respeito do papel a ser representado, dos objetos envolvidos no jogo e de suas possibilidades de significação e do cenário da própria situação imaginária.

Para Vigotski (2008), a imaginação se desenvolve de forma articulada com as diversas funções psíquicas superiores e com o afeto. A apropriação da linguagem é um aspecto fundamental para a complexificação das imagens produzidas na consciência e para a configuração de novidades nessas imagens — caracterizando, assim, a imaginação.

De acordo com Vigotski (2008), em suas vivências, a criança frequentemente se depara com os objetos e atividades humanas as quais são atrativas e provocadoras, levando-a ao desejo de estar no mundo adulto atuando nele como adulta. Contudo, diante dessa impossibilidade, alguns recursos, como o jogo imaginário, permitem a ela a satisfação de alguns desses desejos. Uma criança realizando uma brincadeira em que seu personagem é um médico cuidando de uma paciente (boneca) reporta-nos a uma atividade realizada por adultos. Como a criança não tem condições de desenvolver essa atividade no plano do real, de certa forma, ela pode satisfazer sua curiosidade ou desejo de vivenciar essa situação por meio do jogo. Ao mesmo tempo em que satisfaz sua curiosidade, ela também está vivenciando um papel social, aprendendo sobre ele e possivelmente elaborando alguns aspectos de seu psiquismo relacionados a esse campo, como medo de tomar injeção.

Assim, “[...] para que elas [as crianças] iniciem um jogo não basta apenas que saibam reproduzir certas ações; é preciso que essas crianças se sintam envolvidas pelo personagem e pelo que o brinquedo representa” (ARCE; SIMÃO, 2006, p. 76).

Para Vigotski (2008), assumir um papel social demanda da criança a compreensão de um conjunto de regras comportamentais inerentes ao papel representado por ela: se durante um jogo a criança representa o papel social de bombeiro, ela buscará seguir as regras de comportamento social comum a esse

ofício na sociedade; sua relação com os objetos e o significado que atribuirá a eles serão orientados pela compreensão que tem desse papel social.

Nesse contexto, o meio social tem uma função crucial no desenvolvimento do jogo protagonizado, na medida em que fornece à criança elementos para suas produções enquanto interpreta um determinado papel social. Em espaços educativos coletivos, o professor pode atuar de maneira a favorecer a ampliação das formas de brincar da criança, disponibilizando a ela ambientes e experiências diversificadas, os quais de certa forma atuam como nutrientes da própria imaginação. Dessa forma, as considerações feitas a respeito do jogo protagonizado são significativas para ampliar a compreensão do brincar de crianças com autismo na brinquedoteca.

### **Afeto e linguagem no jogo protagonizado de crianças com autismo**

Tendo em vista o objetivo deste estudo, vamos abordar aspectos do jogo protagonizado de duas crianças, mediado pela ação educativa de professores/brinquedistas, enfocando a análise de dois episódios, cada um deles envolvendo uma dessas crianças.

Iniciaremos essa discussão abordando a intervenção educativa do professor de forma a mobilizar o desejo de brincar pela criança. Para isto, tomaremos como base um episódio observado na sala de lutas, o qual envolveu o menino Guido, o professor coordenador do projeto e o professor/brinquedista Thiago.

A aula foi desenvolvida na sala de lutas, local amplo, com piso todo revestido por placas de EVA (firmes e macias, usadas para amortecer a queda em golpes aplicados no judô e outras lutas). A programação da aula constava de atividades relacionadas a saltar, correr, rastejar, quadrupedar (deslocar em quatro apoios) e rolar, utilizando recursos como arcos, bola de pilates (bola grande e resistente, usada para realizar exercício físico) e duas centopeias (túnel espiralado com arames de aço revestido com um tecido resistente e colorido, de três metros de comprimento e 50 centímetros de circunferência, funcionando como uma grande mola, dentro do qual as crianças se deslocam rastejando ou engatinhando).

A aula teve início com a professora brinquedista organizando as crianças no centro da sala para a roda de conversa. Em seguida, apresentou às crianças a atividade de saltar de diferentes formas em oito arcos colocados um após outro no chão. Durante essa atividade coletiva, as crianças com autismo, acompanhadas dos estagiários, realizavam outras ações, como subir em pneus e equilibrar, correr, brincar de ser arrastadas em colchonetes. Porém, também

eram incentivadas pelos professores/brinquedistas a realizar a atividade coletiva com os colegas.

Guido, nesse dia, mostrava-se indiferente à atividade de saltos proposta e aos apelos do professor/brinquedista que o acompanhava, preferindo ficar sentado em um canto da sala. O professor Carlos, observando a situação, resolveu realizar uma mediação com a intenção de tirar Guido desse estado de aparente apatia. Para isso, sabendo que Guido se interessava por temas relacionados ao espaço cósmico, como estrelas, lua, planetas, desenhos de ficção sobre seres espaciais, como “Ben 10: força alienígena”<sup>10</sup>, pegou uma das centopeias (túnel) que seriam utilizadas na aula, juntou seus espirais para que ficasse fina como um anel, transpassou-a na cabeça até o ombro, controlando os espirais com as duas mãos, liberando parte deles até cobrir a cabeça, podendo aumentar ou diminuir essa extremidade (formando uma espécie de tromba), por onde enxergava o espaço à sua frente.

Vestido assim, aproximou-se de Guido e do professor brinquedista dizendo que era um ser de outro planeta chegando à Terra em sua nave espacial, iniciando um jogo de papéis sociais com o menino, como se observa no episódio descrito a seguir.

## **Episódio 1: A invasão do Planeta Terra por um alienígena**

Ao se aproximar de Guido, ele direciona seu olhar, atenção e curiosidade para esse ser estranho. O professor sugere ao menino que ele é um ser de outro planeta que viajou em sua nave espacial (o túnel) para conquistar o planeta Terra. Guido reage à presença desse personagem, mostrando entusiasmo em relação ao desenvolvimento da proposição, logo assumindo o argumento/tema (a invasão do planeta Terra), saindo de sua posição de aparente apatia, ficando de pé e assumindo uma atitude combativa, procurando agarrar a nave (túnel), dizendo: “Vou proteger a Terra. Sai daqui, seu alienígena”.

---

10. “Ben 10 é uma franquia de mídia de desenhos animados norte-americanos, criada em 2005, por ‘Man of Action’ (um grupo formado por Duncan Rouleau, Joe Casey, Joe Kelly e Steven T. Seagle) e é produzida pelo Cartoon Network Studios. A franquia fala sobre um garoto que usa um dispositivo extraterrestre em formato de relógio de pulso, que a cada série é renovado ou trocado. É o chamado Omnitrix, que permite a ele se transformar em diversas criaturas alienígenas” (Wikipédia. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Ben\\_10](https://pt.wikipedia.org/wiki/Ben_10). Acesso em: 09-06-2020).

Nesse momento, o professor Carlos começou a correr pelo espaço com sua nave espacial, sendo perseguido por Guido, durante dois minutos, sem sucesso. Então, o professor/brinquedista Thiago conversa com ele instigando-a a usar algum objeto para atacar a nave espacial: “Guido, como vai atacar a nave? O que vamos fazer?”. Guido, depois de pensar um pouco, responde: “Já sei. Vamos usar uma bomba”. O menino, então, procura algo no espaço que possa parecer com uma bomba e pega uma bola de plástico.

Muito concentrado na brincadeira, assume o personagem de um soldado e, com o artefato explosivo na mão, volta a perseguir a nave. Dessa vez, ao correr atrás da nave, procura lançar o objeto contra ela acertando algumas vezes, simulando o som da explosão: “Bum”. Ao ser atingida, a nave caía e voltava a correr (voar) e Guido não se conformou e perguntou: “Porque não quebra?”. O alienígena mandou uma mensagem dizendo que a nave tinha um escudo protetor, por isso ela não quebrava. Observando a expressão de decepção do menino, o professor/brinquedista novamente interveio, sugerindo a ele que a nave poderia ter um lugar mais fraco, onde poderia quebrar.

Então, levou Guido a pensar que ele poderia jogar a “bomba” na abertura que a nave tem em uma das extremidades. Assim, Guido voltou a perseguir a nave, que corria intensamente de um lado ao outro da sala e, quando conseguia segurá-la para jogar a bomba em sua abertura, o alienígena girava o corpo, esforçando-se para se soltar e voltar a correr, dificultando a obtenção de seu objetivo.

Guido já demonstrava cansaço de tanto correr, agarrar, puxar e lutar para segurar a nave. Estava suado, já tinham se passado uns dez minutos de seu enfrentamento ao alienígena, mesmo assim, estava determinado a conseguir colocar a “bomba” na abertura da nave. Atento à situação, o alienígena fica imóvel, deixando a abertura na vertical, uns 20 centímetros acima de sua cabeça. Guido percebe a nova situação, se aproxima em silêncio e joga a “bomba” na abertura e grita: “Bum! Explodiu na sua nave”. Nesse momento, a nave cai derrotada no chão. Guido vibra com a situação, pula, comemora com o professor brinquedista, entra na nave (túnel) para verificar a condição de saúde do alienígena que ficou deitado

imóvel dentro de parte do túnel, retorna radiante, com a sensação de missão cumprida.

Terminada essa brincadeira, Guido sugere que agora o professor Carlos seja “Um robô gigante que quer atacar a Terra”. O docente assume o personagem sugerido dizendo: “Agora eu sou um robô gigante. E quero recuperar minha nave de volta para poder atacar o planeta Terra”, reforçando a fala do menino. Guido ficou radiante, pulando eufórico, com a nova aventura de defender a Terra contra o robô gigante. O diálogo continua. O robô diz: “Eu vou atacar a Terra”. Guido responde: “Você não vai conseguir”. O robô: “Quem vai me impedir?”. Guido: “Eu vou impedir”. Robô: “Como você vai me impedir? Eu tenho mais força”. Guido: “Vou pegar mais bombas”. Assim, o robô nessa nova situação passou a tentar recuperar sua nave espacial (túnel) que estava presa no quartel, tendo que enfrentar a resistência dos soldados (Guido e mais dois colegas que se juntaram a ele nessa missão — Lucas, criança do CEI, e Rael, colega com autismo), enriquecendo a trama, as relações e os diálogos. A brincadeira se estendeu por mais dez minutos, culminando com o retorno do robô ao planeta Marte (Gravação em vídeo, 20-10-2016).

Analisando o episódio, a primeira coisa que instiga o nosso olhar é como a aparente apatia – falta de interesse e atenção – de Guido é mobilizada pela ação mediadora (CHIOTE, 2011) do professor Carlos ao se aproximar dele com uma proposta de representação de papéis sociais, envolvendo um tema de jogos de ficção (a invasão do planeta Terra por um alienígena) e, assim, transformando sua atitude passiva e desinteressada em uma disposição ativa e interessada na brincadeira.

Nesse episódio, podemos destacar dois elementos que interferem na nova disposição da criança em frente ao convite do professor Carlos para brincar: algumas experiências anteriores vividas pela criança e a linguagem verbal.

Quando o docente sugere ao menino que ele é um ser de outro planeta que viajou em sua nave espacial para conquistar o planeta Terra, a lembrança de experiências anteriores, possivelmente do enredo e dos personagens de ficção do desenho “Ben 10”, emergiu em sua memória. Como Guido apresentava grande interesse por temas relacionados ao espaço, conforme já anunciamos, sua reação

é imediata, assumindo o papel de um defensor do planeta, como expressa em sua fala: “Vou proteger a Terra. Sai daqui, seu alienígena”.

Vygotski (1997), em sua obra “Fundamentos de defectologia”, pode nos ajudar a entender essa motivação do menino em relação à atividade proposta pelo professor, quando define o afeto “[...] como o que aumenta ou diminui a capacidade de nosso corpo para a atividade e obriga o pensamento a mover-se em um determinado sentido” (p. 221, tradução nossa)<sup>11</sup>. O afeto, em sua obra, aparece relacionado principalmente com aspectos motivacionais. Para o autor, existe uma tendência volitiva-afetiva por trás de todos os pensamentos de uma pessoa, com e sem deficiência/autismo, a qual mobiliza sua ação.

No decorrer do jogo protagonizado, notamos que Guido fez um esforço enorme para deter o ser alienígena com o uso de seu corpo (correndo, segurando e puxando), sem sucesso. Nesse momento, a mediação do professor/brinquedista Thiago junto a Guido, para manter seu interesse na atividade lúdica, prolongando-a por mais tempo, foi fundamental, tornando mais desafiadora e complexa a sua missão de proteger o planeta.

Em sua ação mediadora, Thiago, ao invés de dar uma resposta direta a Guido de como agir para atacar e quebrar a nave do ser alienígena, incentiva o menino a pensar, potencializando a linguagem verbal. Problematiza com ele a situação, instiga-o, com perguntas, a refletir e buscar, em experiências anteriores, outra forma de atacar a nave. Em sua reflexão, Guido encontra como solução o uso de uma bomba. Para conseguir esse objeto importante para sua missão, procura e encontra na sala uma bola de plástico, transformando-a em seu imaginário na bomba, ou seja, altera o significado do brinquedo bola e passa a desenvolver com esse objeto novas ações, diferentes de seu uso convencional como brinquedo (VIGOTSKI, 2008).

Guido assume o personagem de um soldado e, com esse novo equipamento, volta a correr atrás do alienígena, lançando o artefato explosivo contra a nave, com o objetivo de danificá-la. A cada impacto do objeto na nave, grita “Bum”, simulando o estouro da bomba. Mas, como a nave não quebrava devido ao seu escudo protetor, Thiago novamente conversa com Guido, instigando-o a encontrar outra maneira de atingir a nave. Dessa vez, a solução encontrada foi lançar a

---

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

bomba na abertura que a nave tem e, em seguida, em uma de suas extremidades. A cada nova estratégia definida, reacendia o entusiasmo do menino em cumprir sua missão, aumentava a complexidade da tarefa (iniciada com ataques corporais, passando para lançamentos da bomba na nave e então para lançamento da bomba na abertura) e aumentava o tempo de permanência e de interação de Guido na brincadeira.

Evidencia-se, assim, a importância do papel do professor na interação com a criança com autismo na situação de brincadeira de papéis sociais, instigando e significando a ação dela por diferentes meios. Nesse processo, sua atuação deve estar atenta também à necessidade de possibilitar à criança certa autonomia para expressar suas manifestações, desejos e necessidades, para criar e representar. Na acepção de Wajskop (1999, p. 38), intervir significa:

[...] que o adulto seja elemento integrante das brincadeiras, ora como observador e organizador, ora como personagem que explicita ou questiona e enriquece o desenrolar da trama, ora como elo de ligação entre as crianças e os objetos. E, como elemento mediador entre as crianças e o conhecimento, o adulto deve estar sempre junto às primeiras, acolhendo suas brincadeiras, atento às suas questões, auxiliando-as nas suas reais necessidades e buscas em compreender e agir sobre o mundo em que vivem.

Na situação narrada, a atuação do professor/brinquedista favoreceu a configuração de uma brincadeira que se constituiu para Guido como um espaço de elaboração e entendimento do real, criando condições para avanços em seu desenvolvimento: possibilitou a ampliação da interação social, da reflexão e do imaginário, em suas ações no meio social. A temática escolhida pelo adulto para a brincadeira afetou a criança, motivando-a a superar uma situação de apatia, a participar ativamente da brincadeira e, inclusive, propor outro jogo, desdobrado da mesma temática.

Na sequência do episódio, quando já haviam passados cerca de dez minutos da brincadeira, notamos que Guido sorratamente se aproxima da nave do alienígena e consegue jogar a bomba na abertura da nave, explodindo-a, como evidencia em sua fala: “Bum! Explodiu na sua nave”. Nesse momento, a nave se projeta contra o piso, simulando a sua queda. Guido, ao observar a cena, percebe que conseguiu cumprir sua missão e reage vibrando e saltitando de alegria, comemorando com o professor/brinquedista. Mas, para ter certeza de sua conquista, entra na nave e confere o estado de saúde do alienígena.

O momento final do episódio demarca o protagonismo de Guido na atividade, colocando em evidência sua capacidade de rememoração de experiências anteriores, de atenção compartilhada e do uso da linguagem verbal para comunicação. Em relação à rememoração de experiências anteriores, quando percebeu que a brincadeira iria terminar, contrariando seus anseios, refletiu e propôs, por meio da linguagem verbal, uma possibilidade de dar prosseguimento ao jogo de papéis sociais, sugerindo um novo tema: “Um robô gigante que quer atacar a Terra”. O professor Carlos, atento ao desejo do menino em continuar vivenciando na brincadeira a representação de papéis sociais, responde prontamente que se tornou, naquele momento, um “robô gigante” e que precisa recuperar sua nave de volta para conquistar o planeta Terra. Essa atitude culminou em um diálogo importante com Guido para organizar a dinâmica dessa nova brincadeira. Cabe destacar que essa brincadeira foi enriquecida com a participação de mais dois colegas, um com diagnóstico de autismo e o outro aluno do CEI.

Observamos que, durante toda a brincadeira, inclusive no diálogo final, Guido manteve um grande nível de concentração/atenção, demonstrando estar engajado na dinâmica do jogo de papéis, no cumprimento das regras do comportamento social implícitas no seu personagem e na atitude e ações corporais desprendidas, aspectos essenciais no jogo de papéis (ARCE; SIMÃO, 2006). Guido também demonstra, conforme Zanon (2012), uma capacidade de atenção compartilhada, ou seja, capacidade de coordenar a atenção com um parceiro social em relação a um referencial externo — um objeto, um evento ou um símbolo, em uma relação triádica. Nesse caso, uma atuação no plano do imaginário — compondo uma relação entre uma criança, os adultos e o evento (o jogo de papéis sociais).

Para Rocha (2005), o desenvolvimento do jogo de papéis está articulado com as experiências que são oferecidas para as crianças, especialmente em ambientes educativos coletivos. Essas experiências são, em larga medida, responsabilidade do professor, como organizador do espaço educativo. Segundo a autora,

A capacidade imaginária e a atividade lúdica decorrem das condições concretas de vida do sujeito. Não sendo processo psicológico e atividade natural da criança, torna-se imprescindível que sejam criadas condições necessárias para que ela se aproprie deles (ROCHA, 2005. p. 46).

Organizar situações lúdicas ricas em estímulos que ampliem a capacidade inventiva e imaginária das crianças com e sem autismo é o que torna o trabalho

realizado na brinquedoteca aqui estudada potente na mediação dessas experiências corporais.

Em outra situação de jogo protagonizado observada, chamou a atenção o papel da linguagem orientando a ação da criança com autismo. No momento de escolha por interesse dos cantinhos temáticos na brinquedoteca, Rael (criança com autismo que não verbaliza) se dirige ao cantinho da cozinha, local organizado com um fogão e uma pia de brinquedo e utensílios domésticos — como panelinhas, pratinhos, legumes e frutas de plástico — e começa a interagir com esses materiais. A professora Gisele observa seu interesse por esse cantinho, aguarda o início de sua brincadeira e se posiciona ao seu lado para brincar junto, estimulando sua ação lúdica, como se observa no episódio a seguir.

## Episódio 2: Brincando de preparar o alimento para comer

Rael se dirige ao cantinho da cozinha na brinquedoteca, senta próximo ao fogão, pega uma caixa organizadora dos utensílios domésticos, virando-a e espalhando os objetos no chão. Nesse momento, a professora brinquedista Gisele, que o acompanha, senta ao seu lado e nomeia alguns utensílios com ele: garfo, faca. Rael demonstra ter familiaridade com a função desses objetos. Ela passa, então, a explorar sua experiência e conhecimento relacionados às práticas sociais no preparo do alimento em uma cozinha, procurando incentivá-lo e significar suas ações.

Rael pega um copo, leva-o à boca em um gesto de tomar alguma coisa e olha para Gisele. Ela observa seu gesto, pega uma jarra e verbaliza: “Pegue seu copo, vou servir a água com a jarra”. Rael segue a instrução e é servido. Depois leva o copo à boca, simulando tomar água, e sorri. Observando que ele já desviava o olhar (a atenção) para um carrinho que se encontrava ali perto, a professora imediatamente pega uma panelinha e o instiga a fazer comida para comerem, orientando verbalmente sua conduta na brincadeira: “Como é que come de mentirinha? Pegue pequenos pedaços da massinha colorida que está no chão”. “Coloca os pedacinhos aqui?”. “Vamos colocar vários”. “Agora mistura com a colher” (Gisele mostra como fazer e ele a imita). “Muito bom”. “Agora bota aqui no pratinho pra gente comer” (o menino, concentrado, segura a panelinha com uma mão e com a colher na outra mão coloca a comida no prato que está com Gisele). Seguindo o prato cheio de comida (pedaços de massinha), Gisele pega o garfo e simula comer, sendo imitada por Rael.

Na sequência, quando Rael desviava novamente a atenção para uma paisagem pintada na parede, a professora/brinquedista o incentiva a pegar os legumes de plástico que estavam no chão. Ele pega os legumes e uma faca e começa a cortá-los (simulação). Gisele orienta verbalmente sua conduta novamente, sugerindo que coloque os legumes cortados em uma panela maior. “Coloque tempero e ponha a panela no fogão para cozinhar”. Gestos que o menino seguiu com atenção, inclusive lembrando de girar o botão do fogão para liberar o gás. Enquanto espera a comida cozinhar, a professora verbaliza: “Agora tem que lavar o prato” (colocando o prato na pia ao lado do fogão, embaixo da torneira). O menino, guiando-se pela palavra, realiza o gesto de abrir a torneira para lavar o prato. Depois, sem a mediação verbal da professora/brinquedista, pegou a colher, destampou a panela, mexeu a comida e desligou o fogo.

A professora pegou o prato limpo, deu para o menino e falou: “Toma aqui. Pega o prato para botar comidinha”. “E aí! Vai botar no prato pra gente comer?”. O menino pega o prato e o coloca de lado, com o garfo pega uma comida (pedaço de massinha que estava junto aos legumes) na panela e leva na direção da boca da professora para ela comer. Ela por sua vez finge comer e diz: “De mentirinha né”. O menino sorri e dá uma gargalhada. Em seguida, deixa a brincadeira, deslocando-se para outro cantinho de brinquedos (Gravação em vídeo, 06-10-2016).

Nesse caso, diferentemente da situação anterior, logo se percebe que a palavra falada, além da função de comunicação (apesar de não verbalizar, Rael compreende bem a fala oral), é necessária para ordenar e guiar as ações de Rael na brincadeira de fazer comidinha.

Na brincadeira, observa-se que Rael, em sua experiência cotidiana em casa, já se encontra familiarizado com os objetos que compõem uma cozinha e suas funções, pelo manuseio daqueles objetos que lhes são seguros e observação do comportamento dos adultos. No entanto, ao assumir o papel de cozinheiro na relação com a professora/brinquedista, parece faltar-lhe o conhecimento das etapas a seguir para o preparo do alimento, deixando-o, aparentemente, sem saber o que fazer. Rael quer brincar, mas aparenta não saber bem o que fazer.

Como Rael costuma dispersar facilmente a atenção, permanecendo por pouco tempo nas atividades de que participa, nota-se que, logo após simular tomar água na relação com a professora/brinquedista, atitude bem comum na cozinha, seu olhar e atenção já estavam sendo dirigidos para outro objeto

(carrinho), o que poderia diminuir seu interesse nessa brincadeira já iniciada por ele. Isso só não ocorre devido à ação mediadora de Gisele, que, atenta ao comportamento do menino, interveio, redirecionando sua atenção de volta para a brincadeira de fazer comidinha, fornecendo-lhe um propósito bem definido na atividade — preparar o alimento. O auxílio por meio da palavra, ordenando as ações do menino (“*Pegue pequenos pedaços da massinha [...]*”. “*Coloca os pedacinhos aqui*”. “*Vamos colocar vários*”. “*Agora mistura com a colher*”), fornece a ele a segurança, a motivação e a compreensão da atividade para permanecer concentrado na brincadeira.

Importante notar que não se trata apenas de o adulto inserir a criança na atividade, mas também de encontrar os meios mais apropriados de incentivá-la a permanecer nela e ampliar suas possibilidades de brincar. A atuação da criança no plano imaginário não é natural e implica a necessária participação do outro (VIGOTSKI, 1998, 2008). No caso dessa criança, a professora/brinquedista se utiliza da linguagem verbal para mostrar a ela possibilidades de ação na brincadeira e para incentivá-la a brincar; ao mesmo tempo, fornece a ela recursos para manter sua atenção focada nessa atividade lúdica. Nesse movimento, Gisele cria condições para que, progressivamente, os comandos apresentados por ela sejam internalizados por Rael, colaborando no processo de autodomínio de suas ações por meio da linguagem (VYGOTSKI; LURIA, 2007).

Ao término dessa primeira situação de cozinhar a massinha, observa-se novamente o desvio do olhar de Rael para outros objetos, e mais uma vez a ação mediadora da professora vai ser decisiva para que ele permaneça na atividade. Dessa vez, direcionando a atenção dele para cozinhar legumes (objetos de plástico que imitam legumes), ampliando e enriquecendo os elementos presentes na brincadeira, reforçando as orientações já realizadas e incluindo gestos como cortar os legumes, colocar o alimento na panela e levar ao fogão para cozinhar. Enquanto o alimento cozinha, sugere ao menino que coloque o prato embaixo da torneira, em uma pia de brinquedo, e o lave. O menino, mediado pela palavra, realiza o gesto de abrir a torneira e lavar o prato.

Observamos que a palavra e o gesto da brinquedista, guiando a conduta de Rael na execução das etapas do preparo do alimento, interferem significativamente para continuidade de sua participação e envolvimento na brincadeira, que durou cerca de 15 minutos. Considerando o modo de ser de Rael, foi um tempo significativo de permanência na mesma atividade. Ele seguiu motivado e concentrado em sua ação, compartilhou a atenção na brincadeira com reciprocidade na relação com a professora/brinquedista e os objetos e reproduziu o papel social

daqueles que trabalham nessa importante tarefa humana — o preparo do alimento. Ao fazer isso na brincadeira, aprende sobre o ambiente social que o rodeia, produz e reproduz cultura de forma ativa.

Dando sequência à abordagem das ações de Rael no evento descrito, constatamos que as últimas ações realizadas por ele ocorrem sem a intervenção verbal da professora/brinquedista: ele pegou a colher, destampou a panela, mexeu a comida e desligou o fogo, simulando girar o botão do fogão. Embora Rael tenha executado as últimas ações sem o comando de Gisele, possivelmente elas ocorreram mediadas por lembranças de outras situações vivenciadas em casa, pois, conforme aponta Vigotski (1998), a atividade imaginária utiliza-se de impressões e imagens anteriores para produzir novas imagens.

A análise desse episódio evidencia como o jogo de papéis é importante para situar a criança com autismo em relação ao meio social em que se encontra. De acordo com Vigotski (2007), Leontiev (2016) e Elkonin (2009), na primeira infância (zero a três anos) a criança está presa à situação imediata, agindo sobre o meio físico e social a partir da percepção imediata com esse ambiente. Entretanto, a emergência da brincadeira de papéis sociais coloca em foco um novo momento do seu desenvolvimento, uma nova forma de se relacionar com o seu entorno social, modificando significativamente a relação dela com o seu mundo. Assim, “A imaginação é um processo psicológico novo para a criança; representa uma forma especificamente humana de atividade consciente” (VIGOTSKI, 2007, p. 109).

Nesse sentido, ao usar a imaginação para brincar de preparar o alimento na relação com a professora/brinquedista, Rael imita situações reais como cozinhar e alimentar a si e a outros (situação com a brinquedista), descobre a função dos utensílios de cozinha, ordena suas ações no espaço e tempo, interpreta papéis de adulto, porém, não como uma reprodução mecânica daquilo que observa, mas emancipando-se da situação perceptual-imediata. Ao mesmo tempo em que representa de forma criativa situações anteriormente vivenciadas, opera com regras e valores sociais com as quais, no plano do real, muitas vezes não seria possível operar (como usar o fogão para cozinhar, pelos riscos que essa prática social implica à sua saúde). Assim, ele aprende a direcionar suas ações pelas regras que percorrem essas brincadeiras, de forma implícita ou explícita, portanto dominando o próprio comportamento durante a atividade principal do brincar.

Para Vigotski (2007), o imaginário infantil é colocado nas representações que as crianças fazem do mundo em que estão inseridas. Elas se imaginam sendo mães, médicos, cozinheiros, soldados, professores, ou seja, elas brincam atuando

como personagens do seu meio social. Nesse processo, a criança altera o significado de objetos e eventos que, muitas vezes, tornam possível viver, no plano do imaginário, desejos e necessidades não realizáveis no momento presente. É nesse contexto que a criança com autismo vai constituindo seus modos de brincar, com a colaboração de adultos e de outras crianças.

## Palavras finais

Em nossa experiência no estudo da criança com deficiência/autismo e suas especificidades, assim como de qualquer criança, acreditamos que as possibilidades de desenvolvimento não estão predeterminadas; elas são criadas e recriadas nas situações concretas de processos interativos em que suas potencialidades se manifestam.

Desse modo, tendo em vista o objetivo de analisar a origem e a continuidade do jogo protagonizado na relação entre o professor/brinquedista e a criança com autismo, apresentamos neste estudo dois episódios reveladores dos resultados desse propósito.

No primeiro caso, relativo à experiência com Guido, os resultados indicam que a iniciativa da brincadeira de papéis é decorrente da ação mediadora do professor Carlos. Em sua ação, esse professor, percebendo o desinteresse de Guido em realizar as atividades que estavam sendo propostas para todas as crianças na sala de lutas, atua com ele, mobilizando seu interesse por temas relacionados ao espaço cósmico, ao assumir o personagem de um ser alienígena que quer invadir o planeta Terra com sua nave espacial. Utiliza a linguagem verbal e um objeto (túnel – nave espacial) para instigar o desejo do menino de enfrentar o perigo e defender a Terra da invasão. Essa temática permite à criança rememorar seu conhecimento acumulado sobre o tema e colocar seu imaginário em ação, assumindo, na sequência, o personagem do soldado, que, no plano do real, tem a missão de defesa da população e do território.

No intuito de favorecer a continuidade da brincadeira de papéis, o professor/brinquedista Thiago ganha protagonismo na atividade. Durante o desenvolvimento da brincadeira, ao perceber que Guido havia realizado um esforço enorme para deter com o uso de seu corpo (correndo, segurando e puxando) o ser alienígena, sem sucesso, ele atua com o menino por meio da linguagem verbal, problematizando com ele a situação, instigando-o com perguntas a refletir e buscar em experiências anteriores, em suas lembranças, outra forma de atacar a nave, ao invés de lhe apresentar uma resposta direta. A cada nova estratégia definida,

reacência o entusiasmo do menino em cumprir sua missão, aumentava o desafio e a complexidade da tarefa, aumentava o tempo de permanência na brincadeira.

Guido também foi responsável pela continuidade da brincadeira de papéis. Isso ocorre logo após o alienígena ser vencido com a explosão da bomba na abertura da nave espacial, demarcando o encerramento dessa brincadeira. Diante da atividade prazerosa, Guido manifesta o desejo de continuar brincando e sugere verbalmente que o professor Carlos passe a assumir o personagem do “robô gigante que quer atacar a Terra”. O jogo imaginário segue por mais dez minutos, inclusive com a participação de novos integrantes, enriquecendo ainda mais a brincadeira.

No segundo caso, relativo à experiência com Rael, as análises apontam que a iniciativa da brincadeira de papéis parte do menino, de seu contato com os brinquedos referentes ao cantinho da cozinha, os quais estimulam sua imaginação e ação sobre eles.

Com o objetivo de dar continuidade à brincadeira de papéis, a professora/brinquedista Gisele insere-se na atividade. Logo no início da brincadeira, ela percebe que Rael desvia sua atenção para outros brinquedos que estavam ali perto, o que ocorria com frequência, dificultando sua permanência em uma atividade por um período maior de tempo. Assim, Gisele sugere um propósito bem definido para a continuidade da brincadeira: preparar o alimento. Em seguida, vai fornecendo alguns comandos de maneira a conduzir suas ações, ao mesmo tempo em que vai significando para ele seus próprios movimentos.

A análise dos dois episódios nos possibilita inferir que a iniciativa de brincar e a continuidade e prolongamento da brincadeira da criança com autismo podem ser desenvolvidas tanto por ela como pelo professor/brinquedista ou um adulto. Contudo, isso não significa que o professor deixe de ter um papel fundamental para a continuidade da brincadeira – por meio da ampliação dos usos dos brinquedos; do convite à participação de outros personagens; da orientação sobre a ocupação do espaço e do prolongamento da brincadeira no tempo.

Outro aspecto a ser destacado é o nível de elaboração do jogo de papéis. O episódio da nave alienígena mostra o jogo atingindo seu máximo de elaboração. Constatamos que elementos da realidade serviram como referência em diferentes estratégias utilizadas pelo menino para vencer o alienígena: usar uma bomba para atacar a nave, transformar a bola em bomba, assumir o papel de um soldado para defender a Terra do robô. Observamos, ainda, que a linguagem perpassa as ações — planejando as ações, orientando-as, significando-as. Durante todo

o tempo, o menino brinca com os outros, compartilha sua atenção com eles e os objetos que entram na brincadeira.

No caso de Rael, o jogo se encontra em evolução, caminhando para níveis mais complexos de elaboração. Ainda há dependência da orientação intensiva do adulto para que o jogo se realize a contento. Observamos, no jogo, o processo de transformação do significado dos objetos — massinha em comidinha —; há indícios de que a criança assume um papel social já internalizado por ela; esses processos inserem-se em um cenário em que a criança é capaz de compartilhar a atenção com o outro, durante o brincar. Por outro lado, os gestos demandaram a orientação verbal e demonstração da professora/brinquedista para sua efetivação.

Como se percebe, Guido e Rael se envolveram integralmente na brincadeira, evidenciando sua motivação para brincar. Logo, nos ensinando que, para que uma criança com e sem deficiência/autismo inicie uma brincadeira de papéis, é importante que a temática do jogo seja significativa para ela.

Nessa perspectiva, a prática educativa orientada para o brincar da criança com autismo implica organizar intervenções pedagógicas em que ela possa criar e recriar as brincadeiras, estabelecer novas interações, combinar movimentos e objetos, descobrir novas formas de ação, enriquecendo, dessa maneira, a experiência corporal e o imaginário. A brincadeira torna-se, então, uma possibilidade de desenvolvimento da criança com autismo a partir do investimento dos adultos em seu envolvimento nessa prática social específica da infância.

A temática não se esgota aqui. É fundamental que novos estudos se dediquem à compreensão da brincadeira de papéis no desenvolvimento da criança com autismo, seja em uma brinquedoteca universitária, seja nos centros de educação infantil, permitindo que essa atividade lúdica ocorra de forma cada vez mais elaborada e enriquecedora.

## Referências

- ARCE, Alessandra; SIMÃO, Rosimeire. A psicogênese da brincadeira de papéis sociais e/ou jogo protagonizado na psicologia do jogo de D. B. Elkonin. *In*: ARCE, Alessandra; DUARTE, Newton (org.). **Brincadeiras de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotsky, Leontiev e Elkonin**. São Paulo: Xamã, 2006. p. 65-88.
- BAGAROLLO, Maria Fernanda; RIBEIRO, Vanessa Veis; PANHOCA, Ivone. O brincar de uma criança autista sob a ótica da perspectiva histórico-cultural. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 1, p. 107-120, jan./mar. 2013.

- CASTRO, Glenda Saccomano; PANHOCA, Ivone; ZANOLLI, Maria de Lurdes. Interação comunicativa em contexto lúdico de duas crianças com síndrome de Down, comportamentos autísticos e privação de estímulos. **Psicologia: reflexão e crítica**, Porto Alegre, v. 24, n. 4, p. 730-738, 2011.
- CHICON, José Francisco et al. A brincadeira de faz de conta com crianças autistas. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 581-592, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/issue/view/3454/showToc>. Acesso em: 15 mai. 2020.
- CHICON, José Francisco *et al.* Brincando e aprendendo: aspectos relacionais da criança com autismo. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 41, n. 2, p. 169-175, jul. 2019. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32892019000200169&script=s-ci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32892019000200169&script=s-ci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 04 set. 2020.
- CHIOTE, Fernanda de Araújo Binatti. **A mediação pedagógica na inclusão da criança com autismo na educação infantil**. 2011. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2011.
- DAINÊZ, Débora. **Constituição humana, deficiência e educação**: problematizando o conceito de compensação na perspectiva histórico-cultural. 2014. 125 f. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, SP, 2014.
- ELKONIN, Dannil Borisovich. **Psicologia do jogo**. Tradução de Álvaro Cabral. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009. (Coleção Textos de psicologia).
- KANNER, Léo. Os distúrbios autísticos de contato afetivo. In: ROCHA, P. S. (org.) **Autismos**. São Paulo: Escuta; Recife/PE: Centro de Pesquisa em Psicanálise e linguagem, 1997. p. 111-171. (Original publicado em 1941).
- LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, Lev Semionovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 14. ed. São Paulo: Ícone, 2016. p. 119-142.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2013.
- OLIVEIRA, Ivone Martins de; VICTOR, Sonia Lopes; CHICON, José Francisco. Montando um quebra-cabeça: a criança com autismo, o brinquedo e o outro. **Revista COCAR**, Belém, v. 10, n. 20, p. 73-96, ago./dez. 2016. Disponível em: <https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/965>. Acesso em: 15 abr. 2020.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS). **Classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID 10**. 10. ed. Porto Alegre: Artmed, 1993.
- PINTO, Gláucia Uliana; GOES, Maria Cecília Rafael de. Deficiência mental, imaginação e mediação social: um estudo sobre o brincar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 12, n. 1, p. 11-28, 2006.
- ROCHA, Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da. **Não brinco mais: a (des)construção do brincar no cotidiano educacional**. Ijuí, RS: Unijuí, 2005.

- VYGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras escogidas V: fundamentos da defectologia.** Tradução de Maria Del Carmem Ponce Fernandez. 5. ed. Madri: Visor, 1997.
- VIGOTSKI, Lev Semionovich. **O desenvolvimento psicológico na infância.** Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Mena Barreto e Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- VYGOTSKI, Lev Semionovich; LURIA, Alexander Ramanovich. **El instrumento y el signo en el desarrollo del niño.** Tradução de Pablo Del Rio. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 2007.
- VIGOTSKI, Lev Semionovich. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução de Zoia Prestes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, n. 8, p. 23-36, jun. 2008.
- WAJSKOP, Gisele. **Brincar na pré-escola.** São Paulo: Cortez, 1999.
- ZANON, Regina Basso. **Déficit na iniciativa de atenção compartilhada como principal preditor de comprometimento social no transtorno do espectro autista.** 2012. 105 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) — Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2012.

# Índice remissivo

## A

Aprendizagem 9, 13, 23, 27, 48,  
50, 51, 53, 59, 61, 62, 66, 67,  
68, 71, 73, 85, 97, 108, 113,  
122, 124, 125, 126, 142, 145,  
153, 164

Autismo 10, 11, 12, 13, 14, 15, 20,  
22, 26, 27, 28, 29, 30, 35, 40,  
41, 42, 47, 48, 49, 50, 51, 53,  
54, 57, 59, 60, 61, 62, 71, 72,  
77, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90,  
91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98,  
101, 102, 104, 105, 106, 108,  
109, 111, 114, 115, 119, 120,  
122, 123, 124, 125, 126, 127,  
132, 136, 137, 141, 142, 143,  
144, 145, 146, 147, 148, 150,  
151, 153, 155, 156, 157, 159,  
160, 163, 164, 165, 166, 167,  
169, 172, 173, 174, 175, 176,  
179, 180, 181, 182

## B

Brincadeira 10, 11, 12, 13, 14, 15,  
27, 28, 29, 30, 31, 34, 36, 37,

38, 41, 42, 52, 53, 54, 56, 65,  
66, 68, 69, 70, 71, 74, 75, 76,  
79, 80, 82, 84, 85, 86, 88, 89,  
90, 91, 93, 94, 95, 96, 97, 98,  
102, 103, 104, 105, 107, 108,  
109, 110, 116, 117, 118, 119,  
123, 125, 126, 127, 128, 130,  
131, 134, 135, 136, 141, 144,  
145, 146, 147, 148, 149, 150,  
151, 152, 153, 154, 155, 156,  
157, 158, 160, 164, 165, 166,  
167, 168, 171, 172, 174, 175,  
176, 177, 178, 179, 180, 181,  
182

Brincar 10, 11, 12, 15, 26, 29, 30,  
32, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 41,  
52, 59, 66, 67, 68, 69, 70, 71,  
72, 74, 81, 85, 86, 87, 91, 92,  
97, 98, 103, 104, 107, 109,  
110, 112, 114, 116, 118, 119,  
123, 127, 129, 134, 135, 141,  
142, 143, 144, 145, 146, 147,  
148, 150, 151, 153, 154, 156,  
157, 158, 159, 160, 164, 165,  
166, 167, 169, 172, 176, 177,  
178, 179, 180, 181, 182

Brinquedoteca 11, 13, 14, 15, 20,  
66, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74,  
77, 79, 81, 86, 87, 89, 93, 98,  
102, 104, 105, 107, 108, 109,  
111, 114, 115, 116, 117, 118,  
119, 120, 126, 127, 128, 129,  
130, 131, 132, 134, 142, 143,  
144, 145, 147, 148, 149, 151,  
154, 156, 158, 159, 164, 165,  
166, 167, 169, 176, 182

## C

Criança 10, 11, 12, 13, 14, 15, 22,  
26, 27, 28, 29, 30, 32, 33, 34,  
38, 40, 41, 42, 48, 49, 54, 57,  
58, 60, 61, 62, 67, 68, 69, 70,  
71, 76, 78, 79, 80, 81, 82, 84,  
85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92,  
94, 95, 96, 97, 98, 102, 103,  
104, 105, 106, 107, 108, 109,  
110, 111, 112, 113, 114, 115,  
116, 117, 118, 119, 120, 122,  
123, 124, 125, 126, 127, 128,  
129, 130, 131, 132, 133, 134,  
135, 136, 137, 141, 142, 143,  
144, 145, 146, 147, 148, 149,  
150, 151, 152, 153, 154, 155,  
156, 157, 158, 160, 164, 165,  
167, 168, 169, 172, 174, 175,  
176, 178, 179, 180, 181, 182

## D

Deficiência 9, 10, 13, 14, 23, 25,  
27, 30, 41, 48, 49, 50, 53, 59,  
66, 68, 69, 71, 72, 73, 74, 78,  
79, 81, 84, 85, 86, 87, 92, 94,  
98, 104, 107, 124, 126, 129,

130, 132, 143, 145, 149, 151,  
153, 154, 155, 158, 164, 165,  
173, 180, 182

Desenvolvimento 9, 10, 11, 12, 14,  
15, 21, 23, 25, 27, 28, 29, 30,  
31, 34, 35, 36, 39, 40, 41, 42,  
43, 48, 49, 51, 52, 54, 60, 61,  
62, 66, 67, 71, 72, 76, 80, 81,  
84, 85, 87, 88, 90, 91, 92, 93,  
94, 96, 97, 98, 103, 105, 106,  
107, 108, 110, 112, 114, 118,  
119, 122, 123, 124, 125, 126,  
127, 128, 130, 131, 133, 135,  
136, 137, 141, 142, 144, 145,  
146, 147, 149, 150, 153, 158,  
159, 160, 164, 165, 167, 168,  
169, 170, 174, 175, 179, 180,  
182

## E

Educação 9, 12, 19, 20, 21, 22, 23,  
24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31,  
35, 40, 42, 47, 48, 50, 56, 57,  
58, 59, 68, 72, 73, 86, 89, 97,  
102, 105, 110, 124, 142, 150,  
165, 182

Educação Física 12, 13, 20, 48, 49,  
50, 51, 53, 57, 61, 66, 68, 73,  
82, 86, 105, 126, 143, 166

Educação Física escolar 49

Ensino 12, 13, 14, 19, 20, 21, 23,  
24, 25, 30, 35, 42, 47, 48, 49,  
50, 51, 53, 54, 55, 66, 85, 87,  
93, 97, 98, 122, 124, 143, 145

Experiência 12, 15, 20, 59, 66, 70,  
73, 80, 81, 85, 145, 148, 155,  
176, 177, 180, 181, 182

**F**

Formação 11, 19, 20, 21, 22, 23,  
24, 28, 42, 43, 66, 68, 81, 97,  
125, 164

Formação inicial 12, 19, 20, 21, 23,  
40, 42

**I**

Imaginário 15, 67, 70, 103, 124,  
125, 141, 146, 147, 150, 153,  
154, 155, 159, 168, 173, 174,  
175, 178, 179, 180, 181, 182

Inclusão 9, 11, 13, 23, 26, 30, 31,  
32, 40, 48, 49, 53, 54, 61, 66,  
68, 69, 71, 72, 73, 74, 81, 98,  
142, 143, 150, 165

Infantil 10, 11, 12, 14, 20, 21, 22,  
26, 27, 28, 29, 30, 35, 40, 42,  
61, 62, 70, 72, 73, 84, 86, 87,  
88, 89, 102, 103, 105, 107,  
110, 112, 125, 126, 127, 136,  
141, 142, 144, 145, 147, 149,  
150, 160, 164, 165, 167, 179,  
182

Interação 11, 13, 14, 27, 28, 29, 30,  
39, 40, 41, 42, 48, 59, 62, 68,  
69, 73, 78, 85, 86, 87, 88, 89,  
91, 93, 97, 98, 101, 106, 108,  
110, 115, 116, 117, 118, 119,  
120, 122, 124, 129, 130, 131,  
141, 145, 147, 148, 149, 150,  
151, 152, 153, 156, 158, 159,  
163, 165, 174

Intervenção 10, 12, 14, 15, 20, 21,  
25, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 34,  
35, 36, 39, 40, 41, 42, 51, 52,  
53, 54, 55, 66, 68, 69, 71, 72,  
73, 75, 77, 81, 86, 87, 88, 96,

104, 108, 109, 110, 111, 115,  
117, 118, 119, 120, 128, 133,  
137, 142, 144, 145, 147, 148,  
149, 150, 164, 167, 169, 179

**J**

Jogo de papéis sociais 14, 15, 165,  
167, 170, 175

Jogo protagonizado 15, 124, 126,  
127, 129, 130, 131, 133, 134,  
135, 136, 137, 164, 165, 166,  
167, 168, 169, 173, 176, 180

**L**

Linguagem 11, 15, 80, 103, 106,  
109, 112, 122, 123, 127, 128,  
130, 131, 133, 134, 135, 136,  
137, 141, 142, 144, 146, 147,  
150, 153, 158, 159, 160, 163,  
164, 165, 166, 168, 172, 173,  
175, 176, 178, 180, 181

**M**

Mediação 11, 13, 53, 58, 69, 70, 71,  
72, 73, 76, 80, 85, 88, 92, 95,  
96, 97, 98, 99, 106, 107, 108,  
114, 120, 131, 142, 145, 147,  
149, 150, 154, 159, 165, 166,  
167, 170, 173, 176, 177

Movimento 9, 12, 13, 14, 15, 22,  
24, 25, 28, 30, 34, 35, 38, 39,  
41, 42, 43, 48, 53, 54, 55, 57,  
58, 59, 60, 61, 62, 68, 71, 77,  
79, 82, 90, 91, 93, 94, 95,  
102, 103, 115, 122, 123, 124,  
125, 126, 127, 128, 129, 130,  
131, 132, 133, 134, 135, 136,  
137, 146, 151, 178

## **P**

Pedagógica 10, 11, 12, 13, 21, 24,  
25, 27, 28, 29, 30, 31, 35, 40,  
42, 48, 53, 54, 59, 61, 62, 66,  
68, 69, 71, 72, 80, 85, 86, 87,  
95, 96, 97, 99, 117, 142, 147,  
150, 153, 165, 167

Planejamento 14, 30, 31, 34, 50,  
52, 53, 54, 55, 60, 61, 66, 72,  
77, 87, 92, 98, 105, 111, 132,  
143, 166

Prática 9, 13, 15, 20, 21, 24, 25, 27,  
30, 31, 35, 40, 42, 48, 53, 59,  
62, 66, 86, 92, 111, 114, 115,  
123, 125, 130, 136, 144, 150,  
151, 179, 182

Professor 11, 13, 14, 15, 23, 28, 31,  
35, 48, 53, 54, 55, 58, 59, 62,  
68, 71, 73, 74, 75, 76, 80, 81,  
84, 85, 86, 92, 93, 95, 96, 97,  
98, 107, 113, 120, 143, 145,  
150, 151, 153, 165, 166, 169,  
170, 171, 172, 173, 174, 175,  
180, 181

# Sobre os autores

## **Adriana Estevão**

Professora doutora do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Doutorado em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Puc, 2005). Mestrado em Educação do Ensino Superior pela Universidade Regional de Blumenau (URB, 1997).

## **Brenda Patrocínio Maia**

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

## **Flaviane Lopes Siqueira Salles**

Professora de Educação Física da rede de ensino da Prefeitura Municipal de Cariacica e Viana, ES. Mestrado em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes, 2018). Doutoranda em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes, 2021).

## **Gabriel Vighini Garozzi**

Professor de Educação Física da rede de ensino da Prefeitura Municipal de Serra, ES. Mestre em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes, 2020).

### **Gabriela de Vilhena Muraca**

Professora de Educação Física, pesquisadora e gestora do projeto de extensão Brinquedoteca: aprender brincando, do Laboratório de Educação Física Adaptada do Centro de Educação Física e Desportos (Laefa/Cefd/Ufes).

### **Giovanna Cristina Rodrigues Neves**

Graduada em Pedagogia pelo Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

### **Ivone Martins de Oliveira**

Professora Titular do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes, 2016). Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp, 2001).

### **Jair Ronchi Filho**

Professor doutor do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes, 2010). Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes, 1995).

### **José Francisco Chicon**

Professor Associado do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná (UEPG, 2013). Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (USP, 2005).

### **Leilane Lauer Huber**

Professora de Educação Física e pesquisadora do Laboratório de Educação Física Adaptada do Centro de Educação Física e Desportos (Laefa/Cefd/Ufes).

## **Maria das Graças Carvalho Silva de Sá**

Professora Associada do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Pós-Doutorado em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos, Campus Sorocaba (UFSCar, 2015). Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes, 2008).

## **Mônica Frigini Siqueira**

Professora de Educação Física da rede de ensino da Prefeitura Municipal de Vitória, ES. Mestrado em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes, 2011). Pesquisadora do Laboratório de Educação Física Adaptada do Centro de Educação Física e Desportos (Laefa/Ufes).

## **Rayanne Rodrigues de Freitas**

Professora de Educação Física, pesquisadora e gestora do projeto de extensão Prática pedagógica de Educação Física adaptada para pessoas com deficiência, do Laboratório de Educação Física Adaptada do Centro de Educação Física e Desportos (Laefa/Cefd/Ufes).

## **Thais Rodrigues Mardegan Albiás**

Professora de Educação Física da rede de ensino da Prefeitura Municipal de Vitória, ES e pesquisadora do Laboratório de Educação Física Adaptada do Centro de Educação Física e Desportos (Laefa/Cefd/Ufes).

## **Thierry Pinheiro Nobre**

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



---

Copyright © 2021 Encontrografia Editora. Todos os direitos reservados.

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

---



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

Vários autores defendem que o fato de as crianças com autismo normalmente não brincarem pode estar fortemente vinculado à falta de experiências com brinquedos e brincadeiras, e não apenas devido a fatores orgânicos. O componente social é visto como determinante no processo de desenvolvimento desses indivíduos, podendo favorecer ou empobrecer esse funcionamento, de acordo com as experiências que lhes são proporcionadas.

Com base nesse pressuposto, as crianças com autismo, assim como todas as outras, podem desenvolver capacidade para a atividade lúdica, desde que imersas no meio cultural, na vida social, nas experiências com outras crianças, brinquedos e brincadeiras.



encontrografia

encontrografia.com  
[www.facebook.com/Encontrografia-Editora](http://www.facebook.com/Encontrografia-Editora)  
[www.instagram.com/encontrografiaeditora](http://www.instagram.com/encontrografiaeditora)  
[www.twitter.com/encontrografia](http://www.twitter.com/encontrografia)