

A mediação pedagógica no desenvolvimento do brincar da criança com autismo na educação infantil¹

CHIOTE, Fernanda de Araújo Binatti
fbchiote@yahoo.com.br
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal do Espírito Santo
GESA/CAPES

Resumo: O presente estudo é um recorte de uma pesquisa de mestrado e tem por objetivo analisar o papel da mediação pedagógica no desenvolvimento do brincar da criança com autismo na educação infantil. Consideramos o brincar como uma atividade infantil que não é natural da criança. O brincar tem sua origem no meio social, nas experiências concretas da criança, que aprende a brincar nas relações que estabelece com outras pessoas mais experientes, adultos ou crianças. Realizamos um estudo de caso em um Centro Municipal de Educação Infantil do município de Cariacica-ES, tendo como sujeitos a criança com autismo, suas professoras e as demais crianças de sua turma. A perspectiva histórico-cultural constituiu a base teórica e metodológica, representada pelos estudos de Vigotski (1997, 2007). Nossas análises indicam que diante da criança com autismo e suas especificidades, assim como de qualquer criança, as possibilidades de desenvolvimento não estão predeterminadas; elas são criadas e recriadas nas situações concretas em que suas potencialidades se manifestam de alguma forma, nos processos interativos.

Palavras-chave: Criança com autismo. Mediação pedagógica. Brincar. Educação Infantil.

Introdução

O aumento da matrícula de alunos com autismo na escola regular tem favorecido, como indica Vasques (2011), a discussão a respeito de quem são essas crianças, como aprendem, quais as práticas adotadas, como está o processo de formação docente. Questionamentos que nascem da instabilidade e desassossego que o encontro com as crianças com autismo causam no ensino regular.

Fomentando essa discussão, o presente estudo interessa-se em analisar o papel da mediação pedagógica no desenvolvimento do brincar da criança com autismo na educação infantil, considerando que, desde a mais tenra idade, a criança aprende a brincar nas relações que estabelece com outras pessoas mais experientes, adultos ou crianças, que provocam/propõem em sua atividade formas humanas de agir com os objetos e interagir com as pessoas (VIGOTSKI, 2007).

¹ Trabalho apresentado no GT-15 Educação Especial da 35ª Reunião Anual da Anped em outubro de 2012.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil² indicam que o currículo deve articular as experiências e os saberes da criança com o conhecimento acumulado historicamente pela humanidade, favorecendo o seu desenvolvimento integral, respeitando os princípios éticos, políticos e estéticos e, em seu art. 9º, determina que “[...] as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira”.

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, elabore hipóteses num pensar sobre si e sua atuação no meio favorecendo a elevação dos modos de pensamento (VIGOTSKI, 2007).

Contudo, diante da criança com autismo e suas peculiaridades na linguagem e interação social, muito é dito em relação a sua (in)capacidade de simbolização. O brincar dessa criança é muitas vezes compreendido como *bizarro*, as manipulações e os movimentos que essa criança realiza com os objetos são por vezes percebidos como estereotípias, sem sentido, e deixam de ser significados pelas pessoas próximas (familiares e professores).

Assim, as relações do outro com a criança com autismo, quando marcada pelo diagnóstico, instaura um círculo vicioso. As interações são guiadas pelos limites desse diagnóstico, refletindo um baixo investimento do outro nas situações interativas, pelo fato do retorno dessas crianças não ser imediato e necessitar de um olhar minucioso do outro para interpretá-lo (MARTINS, 2009).

Diante do nosso interesse em analisar o papel da mediação pedagógica no desenvolvimento do brincar da criança com autismo na educação infantil, realizamos um estudo de caso num Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) de Cariacica-ES, no período de abril a outubro de 2010. Os sujeitos do estudo foram: a criança com autismo, Daniel; suas professoras Estela (regente), Raquel (colaboradora de planejamento) e Alice (colaboradora de ações inclusivas); e as demais crianças da turma.³

Nós aprendemos a brincar: contribuições da abordagem histórico-cultural

As concepções de autismo, em grande parte das produções acadêmicas brasileiras em educação, estão vinculadas às noções de desvio e anormalidade, significando o autismo infantil como doença ou incapacidade (VASQUES, 2009). Romper com essas concepções

² Resolução CNE/CEB 5/2009.

³ Todos os nomes são fictícios a fim de manter o anonimato dos sujeitos.

demanda um novo olhar para a criança com autismo, um olhar para as possibilidades, refletindo sobre como os outros interagem e significam o mundo para essa criança a partir do seu diagnóstico (MARTINS, 2009).

Na busca de um novo olhar para a criança com autismo, optamos por compreender o desenvolvimento dessa criança a partir da abordagem histórico-cultural, por considerar que o sujeito se constitui e desenvolve nas condições concretas de vida, a partir das relações e interações que lhes são possibilitadas nos processos mediados, “[...] assimilando a cultura e sendo assimilado por ela” (GÓES, 2007, p. 111).

De acordo com Vigotski (1997) não é a deficiência em si que traça o destino da criança, mas o modo como a deficiência é significada. A criança deficiente pode ocupar lugares que a privam do desenvolvimento cultural, que acarretam consequências secundárias, que não são da deficiência em si, mas de origem social, num desenvolvimento cultural “incompleto”. Vigotski (1997, p.145) indica que:

Com frequência as complicações secundárias são resultado de uma educação incompleta. Se no ambiente onde cresce, teve menos do que poderia ter tido; se ninguém tentou aproximá-la do ambiente; e se a criança teve pouco contato com a coletividade infantil, então aqui podem surgir as complicações secundárias (tradução nossa).

Martins (2009) indica que, na criança normal, o brincar acontece e se desenvolve de maneira que nos parece espontânea, nas situações interativas com adultos e/ou outras crianças, aprendendo a partilhar a atividade e a atuar com os objetos de forma lúdica. Mas, quando se trata da criança com autismo, o processo não é simples, pode ser longo e frustrante para o outro – pais, familiares e educadores – devido às restrições na interação, o que provoca um baixo investimento nas possibilidades do brincar, desacreditando da importância e da viabilidade da brincadeira para o desenvolvimento dessa criança.

Contudo, a autora acredita que se deve caminhar na direção contrária, criando e envolvendo a criança com autismo em situações de brincadeiras, o que exige um maior investimento do outro nos processos de significação das ações e tentativas de interação estabelecidas pela criança (VIGOTSKI, 1983). Dessa forma, partindo do pressuposto de que a brincadeira/jogo infantil não é uma atividade natural da criança, torna-se fundamental, no espaço da educação infantil, propiciar condições para que a criança com autismo aprenda a brincar.

Para Vigotski, o brincar é uma grande fonte de desenvolvimento, pois:

Fornecer ampla estrutura básica para mudanças da necessidade e da consciência. A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e motivações volitivas – tudo aparece no brincar, que se constitui assim, no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar. A criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade de brincar (VIGOTSKI, 2007, p. 122).

Na criança pequena, o caráter desinteressado do brincar, sem a finalidade de se produzir algo concreto, permite a liberdade de ações. Na idade pré-escolar, como aponta Vigotski (2007), por meio da brincadeira, a criança pode solucionar tensões entre seus desejos imediatos de atuar na realidade concreta e suas reais possibilidades de atuação, criando uma forma particular de atividade como meio de lidar com essa tensão, envolvendo-se num mundo ilusório e imaginário no qual os desejos não realizáveis podem ser realizados.

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

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, elabore hipóteses num pensar sobre si e sua atuação no meio, favorecendo a elevação dos modos de pensamento, o desenvolvimento do autocontrole, comportando-se além do que é habitual para sua idade, criando uma zona de desenvolvimento proximal.

Desta forma, o presente estudo toma como campo de análise a educação infantil, por esta etapa de ensino prever em sua organização curricular tempo e espaço para o brincar, o que pode favorecer o desenvolvimento da imaginação da criança, sua capacidade de criar, experimentar e levantar hipóteses a partir da realidade.

Potencializando o brincar na criança com autismo: os movimentos da mediação pedagógica

Compreendendo o brincar como uma atividade que se aprende e desenvolve na relação com outras crianças e/ou adultos, no espaço da educação infantil, cabe ao professor investir na criação de condições para que a criança com autismo amplie suas experiências de brincadeira na relação com seus pares. Em relação ao brincar da criança com deficiência, Victor (2010, p. 107) indica que a função do professor no brincar é de “[...] acompanhar o movimento lúdico da criança, percebendo aspectos que envolvem o seu brincar [sistematizando a] quantidade e a heterogeneidade de experiências que a criança poderá ter sem perder de vista a sua qualidade”.

Consideramos, de acordo com Rocha (2005, p. 46), que:

O desenvolvimento da atividade lúdica está articulado com as experiências que, em sentido geral, são oferecidas para as crianças. Estas experiências são em geral, em larga medida, responsabilidade do educador, como organizador do cotidiano educacional. A capacidade imaginária e a atividade lúdica, decorrem das condições concretas de vida do sujeito. Não sendo processo psicológico e atividade naturais da criança, torna-se imprescindível que sejam criadas condições necessárias para que ela se aproprie deles.

Daniel tinha cinco anos, estava inserido num grupo de vinte e uma crianças de quatro e cinco anos, que frequentavam pela primeira vez o espaço escolar. Ele foi a primeira criança com o autismo com a qual as professoras tiveram contato. As características dessa criança nas primeiras semanas de aula reforçaram a imagem que faziam da criança com autismo como alguém que vive num mundo seu, que tem dificuldade de interagir com outras pessoas, pois ele pouco se relacionava com adultos e crianças, e elas não sabiam como estabelecer uma relação com ele pelo fato de ele não reagir às solicitações, não se comunicar e se isolar.

Diante do trabalho pedagógico com a criança com autismo, o estudo se propôs a uma “[...] vivência experimental entendida como uma atuação sobre a realidade para conhecê-la, transformando-a em suas condições de produção” (FONTANA, 1993, p. 126). Para isso, a atuação conjunta com as professoras em um trabalho colaborativo foi essencial, para que a intencionalidade e sistematicidade que caracterizam a mediação pedagógica fizessem parte do trabalho pedagógico de forma mais intensiva. A atuação com a criança com autismo implica tanto mudança de concepções em relação ao autismo quanto o mapeamento e a execução de ações que melhor favoreçam a inserção dessa criança na educação infantil bem como o seu

desenvolvimento nos diferentes âmbitos. A ação educativa dirigida a essa criança envolve o olhar atento do professor “[...] às suas dificuldades e, sobretudo, às suas potencialidades” (GÓES, 2002, p.107) e o trabalho colaborativo realizado com as professoras se propôs a discutir essas questões.

Nossas análises tiveram como foco os modos como era favorecida a participação da criança com autismo nas situações de brincadeiras livres, pois consideramos que “[...] como produto social e cultural, a brincadeira não surge espontaneamente entre as crianças: envolve aprendizado, implica a ação educativa, seja ela mais ou menos formal” (INTRA; OLIVEIRA, 2008, p. 515).

A escolha das brincadeiras livres⁴ se deu pelo fato de essa forma de brincar ocorrer diariamente e por percebermos nas professoras uma concepção de brincar livre, como algo natural que move as crianças a realizar essa atividade. Por consequência, pouco intervinham nesses momentos, a participação do adulto era mínima, acontecia mais na mediação de conflitos, que girava em torno da disputa de materiais utilizados ou escolha de personagens.

No início da pesquisa de campo, observamos que Daniel, nos momentos de brincadeira livre, apresentava interesses restritos. Segurava alguns materiais para balançar ou ficar batendo um no outro, não se aproximava das demais crianças, pouco experimentava utilizar os materiais disponíveis, como os brinquedos do parquinho, baldinhos, carrinhos, peças de encaixe etc.

Nesses momentos de brincadeira livre, Daniel não brincava, não interagia com as demais crianças (nem elas com ele), nem com os materiais disponíveis. Ficava “livre” para realizar seus movimentos, andar de um lado para outro, balançar as mãos e olhar para os ventiladores. Como Daniel apresentava interesses restritos em relação aos objetos e não interagia nas brincadeiras, as crianças da turma achavam que: “[...]ele não quer brincar, ele não sabe”⁵; “[...]ele não gosta de brincar”.⁶

Daniel era visto pelas crianças como alguém que não sabia, não queria e não gostava de brincar, contudo, considerando a perspectiva do trabalho educativo, era importante que ele fosse percebido pelos colegas como alguém que poderia aprender a brincar.

⁴ Momentos em que as crianças escolhiam seus pares de brincadeiras e exploravam, de acordo com seus interesses, os materiais disponíveis (brinquedos, jogos de construção e encaixe, tampinhas de garrafa, carrinhos, bonecas, etc.).

⁵ Resposta do aluno Paulo quando perguntamos: “quem vai brincar com Daniel?” (diário de campo 25-5-2010).

⁶ Resposta do aluno João Lucas, quando pedimos que ele montasse um carrinho para Daniel (diário de campo 26-5-2010).

Para que a interação entre as demais crianças e Daniel se iniciasse, foi preciso, como mediadoras, “[...] participar da brincadeira sem impor regras; promover o contra papel; promover a interação entre as crianças; inserir outros participantes em brincadeiras iniciadas individualmente, e solucionar, junto com as crianças, problemas que as impediam de continuar a brincar” (VICTOR, 2010, p. 106).

Foi necessário mostrar para as crianças como poderiam brincar com Daniel, num movimento de investir/oferecer situações em que as ações de Daniel pudessem ser ressignificadas para as demais crianças e para ele mesmo, como na situação a seguir:

No parquinho, Daniel começa a andar de um lado para outro. A aluna Leila começa a andar atrás dele, indo para onde a professora estava. Estela sai correndo e diz: “Me pega, Daniel, me pega”. Ele sorri e corre atrás da professora e a aluna atrás dele. Começa uma brincadeira de pique entre Daniel, a professora e a aluna. Daniel corre atrás da professora e Leila atrás de Daniel. Estela sai da brincadeira para resolver um conflito entre duas crianças, Daniel para e Leila diz: “Corre, Daniel, corre, senão eu vou te pegar”. Ele começa a correr. Ela vai atrás dele, ele sorri alto enquanto corre [...] (diário de campo, 31-5-2010).

Ao se direcionar para a professora, Daniel estava “fugindo” da aluna que estava atrás dele, e o enunciado da professora, “Me pega, Daniel, me pega”, junto com a ação de correr, dispara em Daniel ações relacionadas com o brincar de pega-pega, como correr atrás da professora para pegá-la e correndo de Leila para não ser pego. Ao propor uma brincadeira, Estela ressignifica a ação dele e lhe proporciona, na interação com ela e Leila, uma forma de atuar complexa, ocupando o lugar de pegador e de quem foge para não ser pego, assumindo dois papéis ao mesmo tempo.

Ensinar Daniel a brincar era favorecer seu acesso às brincadeiras/brinquedos, rompendo com a ideia de que o brincar é natural, que não necessita da ação do adulto, podendo a criança ser deixada por conta de si mesma. A liberdade do brincar está em deixar a criança expressar suas manifestações, desejos e necessidades, em imitar; nesse contexto, a intervenção do adulto pode ocorrer no sentido de favorecer situações que permitam a ela criar e representar. Intervir significava brincar com Daniel e as crianças, tornar parte das situações, como indica Wajskop (1999, p. 38),

[...] 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.

Para que as vivências de Daniel fossem ampliadas nas situações de brincadeira, tivemos que reorientar o modo de intervir nessas situações. Assim, nas brincadeiras no pátio interno e no parquinho, começamos a brincar com Daniel e com as demais crianças alternando os papéis de observador, organizador e personagem. Nas brincadeiras livres, começamos a encorajar⁷ o contato de Daniel com os materiais/brinquedos disponíveis, brincando com ele.

O movimento da mediação pedagógica foi de configurar a situação de brincadeira, enunciando para Daniel o que seria feito e encorajando-o a realizar ações com os objetos, investindo na ação conjunta, indicando, por meio da fala, o que era para ser feito e, ao mesmo tempo, realizando com ele a ação.

O papel do adulto/mediador é favorecer que a situação de brincadeira se constitua para Daniel como um espaço de elaboração e entendimento do real, criando condições para avanços significativos no desenvolvimento dessa criança, possibilitando a expansão dos domínios social e afetivo-emocional (INTRA; OLIVEIRA, 2008).

Nas situações de brincadeira, percebemos a relação sujeito-sujeito se ampliar, rompendo, como nos aponta Martins (2009), com a ideia de que o outro é apenas “usado” pelas pessoas com autismo. Pudemos observar as nuances das interações e da qualidade das manifestações da criança com autismo, vivenciando momentos de manifestação de afeto,⁸ de percepção do outro, de ações que, muitas vezes, não são esperadas por parte dessas crianças devido ao diagnóstico. Os indícios dessas manifestações acabam por não serem considerados ou percebidos. Portanto, o outro, como mediador deve ter um olhar cuidadoso, atento para perceber o esforço que esses sujeitos despendem para serem compreendidos, em ações breves, algumas vezes quase imperceptíveis (BOSA, 2002).

A situação a seguir apresenta o olhar cuidadoso da professora colaboradora de ações inclusivas no modo de interpretar as ações de Daniel durante a brincadeira, favorecendo sua participação e manifestações de afeto:

⁷ Termo utilizado por Martins (2009, p. 82) que aponta três modos de atuação do outro no brincar das crianças com autismo: “[...] o encorajamento do início ou manutenção do contato; nomeação e a descrição das características perceptuais e funcionais dos objetos; e dizer sobre brinquedos e brincadeiras, de maneira a construir sentidos para as situações em ocorrência”.

⁸ O afeto nos estudos de Vigotski (1997, 2007) se configura como uma força motriz que está por trás de todos os pensamentos e ações do sujeito. No caso do presente estudo, o outro tinha que se colocar constantemente como a “vontade” que impulsionava a criança com autismo para ação, apostando em suas possibilidades de avanço e de desejo de interagir com os outros, viver novas experiências e de aprendizado.

A turma está brincando no pátio interno. Alice acompanha Daniel, coloca-o sentado no chão e diz: “Você quer montar uma torre?”. Ele sorri. Alice interpreta o sorriso como uma afirmativa e continua: “Vou pegar umas peças lá na caixa”. Daniel abaixa a cabeça, e Alice vai buscar as peças. A professora coloca umas peças em frente a Daniel, senta-se de frente para ele, começa a montar uma torre encaixando uma peça sobre outra, e pede: “Me ajuda, Daniel. Pega uma peça e coloca aqui pra tia”. Como ele não olha para ela, Alice oferece uma peça para ele dizendo: “Segura essa peça para você colocar na torre”. Ele empurra a mão da professora até a torre e ela diz: “Você quer que eu monte a torre sozinha?”. Olhando para ele, continua: “Então vou fazer a torre sozinha” e continuou a colocar peças na torre. Daniel observa Alice colocando peças na torre. Ela oferece novamente uma peça para ele, sem falar nada, apenas estende a mão com a peça na direção dele, que segurou a peça, levou até o topo da torre tentando encaixá-la. Alice ajuda Daniel a encaixar a peça e, quando termina, ela sorri, bate palmas e diz: “Isso, Daniel”. Ele olha para professora, balança as mãos e sorri alto, como se desse uma gargalhada. Daniel pega uma peça sem a solicitação de Alice e leva até a torre, tentando encaixá-la. Como não consegue, ele pega a mão de Alice, leva até a peça e ela diz fazendo o gesto com ele: “Precisa virar a peça assim” e encaixa com ele. Imediatamente ele balança as mãos e dá outra gargalhada. Alice diz: “Olha a nossa torre, Daniel, como está ficando alta!”. Ele pega outra peça e encaixa sozinho. Alice, num impulso, abraça-o, beija-o e diz: “Você sabe fazer, olha, fez sozinho”. Quando ela o solta, ele sorri novamente dando gargalhada. Ela pega outra peça e oferece para ele que pega a mão de Alice, coloca a peça e leva até a torre encaixando a peça com a professora. Quando termina balança os braços e sorri. Alice, sorrindo para ele, faz cócegas na barriga dele, dizendo: “Você quer comemorar, né?”. Ele inclina o corpo na direção de Alice, sorri aceitando o contato. Ela o abraça e, em seguida, começa a bater palma e dizer “Daniel, Daniel”. Ele bate palmas com ela emitindo uns sons e sorrindo (diário de campo, 29-6-2010).

Na situação descrita, Daniel sorri para Alice após a pergunta “Você quer montar uma torre?”, sorriso este interpretado pela professora como “Sim, eu quero”, o que desencadeou toda a situação de brincadeira. Alice também interpreta os gestos de Daniel. Quando ele empurra a mão dela em direção à torre, ela diz “Você quer que eu monte sozinha?” e continua a montar, mantendo a situação para, em seguida, investir novamente na participação dele, como quando, sem falar, apenas com gestos, ela oferece uma peça para ele, que pega a peça da mão da professora e tenta encaixar na torre. Daniel encaixa a peça com ajuda da professora

que, ao final, comemora sorrindo, batendo palmas e dizendo: “Isso, Daniel”. Ele responde com uma “gargalhada”. Ele pega outra peça, tenta encaixar e, ao final, balança os braços e sorri novamente, como quem espera a comemoração de Alice.

As interpretações e ações de Alice são fundamentais para incentivar Daniel a interagir, experimentar, se relacionar com o outro e com os objetos. Ela percebe as ações dele, fala sobre elas, responde a elas e compartilha com ele manifestações de afeto e troca de experiências. Interpretar as ações de Daniel era enunciar para ele, esperar dele uma resposta. Para Bakhtin (1992), o papel do outro para quem se constrói o enunciado é fundamental. Ao enunciar, espera-se uma resposta. Todo enunciado parece ser construído ao encontro de uma resposta.

Na medida em que Daniel nos dá pistas de uma resposta, como um sorriso, o pegar/encaixar peças, ou inclinar o corpo em direção à professora como uma receptividade da manifestação de afeto, ele nos mostra pequenos indícios de uma participação nas práticas discursivas. Na interação com a professora, seus gestos produzem sentidos, que são compartilhados por ambos.

O contato físico consentido por Daniel nos remete a Wallon (1995, p. 141), ao considerar que “[...] as influências afetivas que rodeiam a criança desde o berço não podem deixar de exercer uma ação determinante na sua evolução mental”. Destacamos aqui, com base em Wallon, a interação entre Daniel e a professora Alice, um diálogo que se estabelece permeado pelas manifestações afetivas, pelo prazer do contato e do compartilhamento de ações na atividade lúdica.

Para o autor, a manifestação da emoção está diretamente ligada aos efeitos que causa no outro, às reações semelhantes, complementares ou recíprocas. No episódio, a linguagem da professora, não apenas falada, também é expressa no corpo, que sorri, bate palmas, abraça, beija e faz cócegas. As reações de Daniel são recíprocas. Ele corresponde ao que a professora esperava, e as reações dela para ele também, as ações se complementam.

O ato da professora de beijar e abraçar Daniel, vibrando pelo que ele realizou, favorece que, no momento posterior, quando ela faz cócegas e pergunta se ele quer comemorar, ele incline o corpo na direção da professora permitindo o contato físico/afetivo.

Nesse movimento de brincar com Daniel, de fazer parte com ele da situação de brincadeira, a mediação do adulto o encoraja a experimentar os objetos e os brinquedos. As demais crianças da turma foram se aproximando, começaram a entrar na brincadeira, a princípio para brincar com o adulto e mostrar o que sabiam fazer.

Ao se aproximarem das brincadeiras para interagir com o adulto, as crianças entravam em interação com Daniel e, aos poucos, foram modificando a imagem que tinham dele como de alguém que não sabia ou não gostava de brincar, para a de uma criança a quem podiam ensinar a brincar, como no episódio a seguir:

Daniel se aproxima das alunas Leila e Helena que estão brincando com tampinhas de garrafa no pátio interno. Ele fica olhando e Helena diz: “Senta pra brincar com a gente”. Ela se levanta e o coloca sentado. As alunas começaram a brincar de faz de conta com as tampinhas. Helena preparava biscoitos e suco, servia para Daniel dizendo: “Come um biscoito, Daniel, eu fiz. É de chocolate”. A aluna oferece o ‘biscoito’, pega uma tampinha e leva até a boca do aluno e diz: “Come, come, abre a boca”. Daniel vira o rosto e sorri. Helena continua: “É pra fingir que tá comendo, Daniel. Assim [ela finge que morde a tampinha e começa a fazer a ação de mastigar]. Agora come, tá gostoso”. Ela encosta a tampinha na boca de Daniel, que afasta a mão dela de seu rosto. Leila entra em cena e diz: “Eu fiz café, quem quer café?”. Pega uma tampinha, coloca na mão de Daniel e diz: “Bebe, o meu café está uma delícia!”, Daniel segura a tampinha e começa a girar. A aluna diz: “Ai, ai, me dá aqui o seu copo, Daniel, você derramou tudo” e começa a fazer gestos como se estivesse limpando o aluno, que olha para Leila e sorri. Helena coloca umas tampinhas dentro do pote e Leila diz: “Deixa eu te ajudar a guardar os biscoitos” e começa a guardar as tampinhas no pote. Helena coloca umas tampinhas próximas a Daniel dizendo: “Ajuda a gente, ajuda” e empurra o pote para mais perto dele. Daniel pega uma tampinha e coloca dentro do pote, logo ele começa a pegar mais de uma tampinha com a mão, enchendo a mão e colocando no pote como Leila e Helena faziam. Leila diz: “Isso, Daniel, tem que guardar os biscoitos para não estragar” e, em seguida, fala com a pesquisadora: “Olha tia, o Daniel está ajudando a gente”. Os três continuam até encher o pote (diário de campo, 5-7-2010).

Helena convida Daniel para brincar. Coloca-o sentado e, a partir disso, estrutura a brincadeira de faz de conta estabelecendo os papéis de cada um. Elas assumiram a função de quem prepara e oferece o alimento a Daniel, e o dele era de quem deveria comer. Ao dar a comida e bebida para Daniel, elas representavam as ações das professoras no momento do lanche com ele, oferecendo o alimento na boca.

Nesse jogo de atribuição de papéis na brincadeira, as ações de Helena e Leila possibilitam a Daniel transitar entre o lugar de quem não sabe e não quer brincar, para o de alguém que pode brincar. As crianças podiam “ensinar a brincar” propondo as ações com os objetos.

Helena convida e tenta manter Daniel na brincadeira, mesmo diante da recusa dele em desempenhar as ações solicitadas pela própria brincadeira. Ela realiza para ele os deslocamentos no campo das significações a que as ações e objetos estão subordinados, transitando entre o imaginário e o real. Ela pode simular que a tampinha é um biscoito atuando num plano imaginário, contudo realiza ações concretas, como levar o alimento até a boca, mas não pode comer a tampinha e volta ao plano imaginário ao fingir que está comendo.

Vigotski (2007, p. 120) afirma que “[...] o brinquedo contribui com a principal contradição para o desenvolvimento”, a ação no brincar está relacionada com o real, contudo ela ocorre em situações criadas pela própria criança que imagina e dá origem à ação, desenvolvendo a vontade, a capacidade de fazer escolhas, substituindo um objeto por outro bem como uma ação por outra.

Helena e Leila possibilitam a Daniel se deslocar por esses planos: o do real e o do imaginário. Ao oferecer biscoito e café, limpar o aluno do “café derramado” e guardar os biscoitos, elas mantêm a situação de faz de conta, investem para que Daniel participe da brincadeira de faz de conta. A ação de Helena, ao empurrar o pote para mais perto de Daniel, ao colocar as tampinhas próximas a ele, para que ele ajudasse a guardar os biscoitos, configura-se em um pedido, reafirmando sua participação na brincadeira, indicando o que se espera, e dispara nele a ação de guardar as tampinhas, evidenciando o compartilhamento de sentidos.

Daniel começava a participar das brincadeiras em conjunto com outras crianças, que propunham a situação de brincadeira. Elas conseguiam, na situação interativa com Daniel, significar as ações dele de acordo com a brincadeira, com a regra que quase nunca era explícita.

As ideias, motivações que levavam Daniel a realizar as ações na situação de faz de conta, ainda eram externas, partiam sempre dos mediadores, adultos ou crianças. A mediação dos pares se dava de diferentes formas – com a proposição da brincadeira, com ajuda ou como modelo a ser imitado –, como na situação a seguir:

Daniel está sentado no chão com Paulo e Roberta, na frente da sala, onde um grupo de crianças brincava. Paulo montou duas torres, entregou uma para Daniel e disse: “Olha, Daniel, eu cortei meu cabelo assim”, e passa a torre em sua cabeça fazendo um som “zum zum” e continua: “Eu vi você lá onde eu corto o cabelo”. Eu comento: “O Daniel cortou o cabelo hoje, está bonito”. Paulo pega a “máquina de cortar cabelo” e passa na cabeça de

Daniel, fazendo o som “zum, zum, zum”. “Foi assim que você cortou o cabelo, né, Daniel?”. Paulo volta a passar a máquina na sua cabeça e diz: “Olha como eu sei cortar o meu cabelo, corta o seu também, Daniel” e coloca a outra “máquina” na mão de Daniel e começa a fazer o gesto e som de cortar o cabelo. Daniel sorri, Paulo solta a mão dele e diz: “Agora é você que vai cortar o seu cabelo”, e ele fez o gesto várias vezes imitando também o som “um, um, um”, olhando para Paulo e sorrindo. (diário de campo, 2-8-2010).

Na situação descrita, Paulo procura inserir Daniel no faz de conta e relaciona a brincadeira com a vivência deles de cortar cabelo. A torre se transforma numa máquina de cortar cabelo. Ao passá-la pela cabeça fazendo o som da máquina, atribui sentido ao objeto substitutivo nas ações realizadas com ele. Daniel, ao imitar os gestos e os sons de Paulo, nos dá indícios de uma atuação no plano simbólico, ao se relacionar com a torre de acordo com o tema dado por Paulo, numa (re)elaboração de uma situação que ele já vivenciou.

Para imitar, a criança necessita de uma compreensão da ação que o outro realiza, a percepção do outro na constituição de si (VIGOTSKI, 2005). A imitação de Daniel nos dá pistas de uma possível percepção do outro e de um processo inicial da evolução do brincar que envolve, nesse momento, muito mais a memória do que a imaginação propriamente dita (ROCHA, 2005).

Como já foi mencionado, o brincar propicia condições para avanços significativos no desenvolvimento. Na situação imaginária, surgem as intenções voluntárias que inicialmente são como uma recordação de algo que a criança vivenciou. A ação de Paulo na brincadeira talvez tenha possibilitado a Daniel recordar algo que vivenciou recentemente, como havia cortado o cabelo.

Se, no início do estudo, Daniel não brincava e se afastava dessas situações, agora ele experimenta suas possibilidades de atuação com a ajuda dos adultos e das crianças. As situações coletivas, o brincar com as outras crianças favoreciam a Daniel fazer muito mais coisas do que faria sozinho. Dessa forma, a mediação pedagógica nas situações de brincadeira possibilitou orientar o aprendizado de Daniel para aquilo que ele poderia vir a fazer, prospectivamente, rompendo com algumas limitações que o diagnóstico de autismo coloca, como a impossibilidade do brincar para as crianças com essa síndrome.

Considerações finais

Acreditamos que, diante da criança com autismo e suas especificidades, assim como de qualquer criança, as possibilidades de desenvolvimento não estão predeterminadas; elas

são criadas e recriadas nas situações concretas em que suas potencialidades se manifestam de alguma forma, nos processos interativos.

Nas situações descritas, o brincar favoreceu também o desenvolvimento das demais crianças que, na interação com Daniel, se colocavam algumas vezes como maiores, como alguém que podia ensinar a ele, assumindo o papel do adulto, imitando os gestos e ações das professoras.

Ressaltamos que o processo não foi linear e nem harmônico; tivemos idas e vindas. Observamos a resistência de algumas crianças em brincar com Daniel, pois era preciso que elas o colocassem na brincadeira. Ele não se aproximava delas para “pedir para brincar”. Esse foi um movimento que partiu primeiro dos adultos e depois das próprias crianças.

Contudo, percebemos que a mediação pedagógica na situação de brincadeira favoreceu a Daniel participar dessa atividade infantil, que não é natural da criança, mas se aprende no meio social e cultural a partir de internalizações das relações que a criança estabelece com o meio em que está inserida.

Para Vigotski (2007, p.118):

Continuamente a situação de brincadeira exige que a criança aja contra o impulso imediato. A cada passo a criança se vê diante de um conflito entre as regras do jogo e o que ela faria se pudesse, de repente, agir espontaneamente. No jogo ela age de maneira contrária à que gostaria de agir. O maior autocontrole da criança ocorre na situação de brinquedo. Ele mostra o máximo de força de vontade quando renuncia uma atração imediata do jogo.

Portanto, ao possibilitar a participação de Daniel na brincadeira, ao investir para que ele pudesse vir a realizar ações implicadas no jogo, adultos e crianças proporcionaram inter-relações repletas de significados que só podem ser compreendidos no contexto das próprias brincadeiras.

Conforme Daniel começa a participar das brincadeiras, a interagir com as pessoas e os objetos de modo mais apropriado culturalmente, a imitar ações, ele nos dá algumas pistas de um desenvolvimento de processos autorregulatórios. Ao realizar ações em colaboração com o outro (adulto e/ou crianças), a partir da orientação e condução desse outro, num agir junto, as ações dele vão deixando de ser estranhas e bizarras, para se tornarem processos interativos que precisam do outro para serem (re)significadas como práticas sociais e culturais.

Olhares, sorrisos, gestos vão se constituindo como práticas discursivas na relação com o outro. As ações de Daniel nos dão pistas de intencionalidade e regulação, a partir dos sentidos compartilhados com seus pares de brincadeira (adulto ou criança), de acordo com os

contextos/temas, ao mesmo tempo em que nos revelam indícios da ampliação dos processos interativos e afetivos.

Percebemos que as pistas e indícios de desenvolvimento favoreceram avanços no trabalho mediador das professoras com Daniel. Avanços que foram se constituindo na medida em que mudavam a imagem que tinham dele como alguém que, no espaço da educação infantil, também pode ter seu desenvolvimento favorecido. As mudanças na imagem que tinham de Daniel foram provocando, nas professoras e nas demais crianças, novas formas de interagir com ele. Podemos dizer que modos mais significativos de se relacionar com ele foram se constituindo no processo.

A temática não se esgota aqui. É fundamental que novos estudos se dediquem a compreensão da mediação pedagógica no processo de significação da criança com autismo, nas possibilidades de seu desenvolvimento cultural, no contexto da educação infantil, potencializando os encontros que ali acontecem.

Referências

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.

BOSA, C. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. In: BAPTISTA, C. R.; BOSA, C. (Org.). **Autismo e educação**. Porto Alegre: Artemed, 2002. p. 21-39.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução – CNE/CEB nº 5/2009. Fixa as diretrizes curriculares nacionais para educação infantil. **Diário Oficial da União**. Brasília, 18 dez. 2009.

FONTANA, R. A. C. A elaboração conceitual: a dinâmica das interlocuções na sala de aula. In: SMOLKA, A. L. B.; GÓES, M. C. R. (Org.). **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**. Campinas, SP: Papirus, 1993. p.119-150.

GÓES, M. C. R. Os modos de participação do outro nos processos de significação do sujeito. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 1, n. 1, p.1-5, 1993.

———. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T. R.; REGO, T. C. **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. p. 95-114

———. Desafios da inclusão de alunos especiais: a escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa. In: GÓES, M. C. R; LAPLANE, A. L. F. (Org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 69-92.

Pró-Discente: Caderno de Prod. Acad.-Cient. Prog. Pós-Grad. Educ., Vitória-ES, v. 19, n. 2, jul./dez. 2013

INTRA, Z. F.; OLIVEIRA, I. M. Brincadeira de faz de conta, medo e mediação. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO: POLÍTICAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS PARA A INFÂNCIA. 1., 2007, Bauru. **Anais do I Congresso Brasileiro de Educação: Políticas e Práticas Educativas para a Infância.** Bauru. CBE, 2008. v. 1. p. 514-526.

MARTINS, A. D. F. **Crianças autistas em situação de brincadeira:** apontamentos para as práticas educativas. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Programa de Pós-Graduação em Educação, Piracicaba-SP, 2009.

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

VASQUES, C. K. Construções em torno de um vazio: uma leitura sobre o diagnóstico e seus “modos de usar” na escolarização de sujeitos com autismo e psicose infantil. In: BAPTISTA, C.; JESUS, D. M. (Org.). **Conhecimento e margens:** ação pedagógica e pesquisa em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 2009. p.11-26

———. Uma leitura sobre o atendimento educacional especializado de alunos com transtornos globais do desenvolvimento: diálogos sobre o acontecer da compreensão. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL. Prática pedagógica na Educação Especial multiplicidade do atendimento educacional especializado, 6. , 2011, Nova Almeida. **Anais...** Nova Almeida-ES. SNPEE, 2011. v. 1. p. 1-16. 1 CD-ROM.

VICTOR. S. L. O brincar na educação infantil e suas contribuições na inclusão da criança com necessidades educacionais especiais. In: BARRETO, M. A. S. C.; VIEIRA, A. B.; MARTINS, I. O. R. (Org.). **Diversidade e inclusão na educação do campo.** Vitória: PPGE, 2010, v. 1, p. 95-110.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas III:** historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Madri: Visor, 1983.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas V:** fundamentos da defectologia. Madri: Visor, 1997.

———. **Pensamento e linguagem.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

———. **A Formação social da mente.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WAJSKOP, G. **Brincar na pré-escola.** São Paulo: Cortez, 1999.

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