

A INTERVENÇÃO EDUCATIVA NA BRINCADEIRA DA CRIANÇA COM AUTISMO¹

EDUCATIVE INTERVENTION IN THE PLAY OF THE CHILD WITH AUTISM

Talita Brasileiro Vaz Penatieri²

José Francisco Chicon³

Fabiana Zanol Araújo⁴

Resumo: Este trabalho tem como objetivo analisar as contribuições da intervenção educativa no desenvolvimento do brincar de uma criança pequena com autismo, em uma brinquedoteca cuja proposta é inclusiva. Tomaram-se como referência os princípios da Psicologia Histórico-Cultural para compreender os aspectos do desenvolvimento infantil e da intervenção educativa. A investigação inspirou-se nas orientações do estudo de caso. Para o recolhimento de informações relevantes, utilizaram-se os procedimentos: observação participante; entrevista e conversas informais realizadas com familiares da criança; e análise de relatórios sobre esta. O material coletado foi registrado em diário de campo. Dois eixos foram selecionados para análise, pelas contribuições que trouxeram para a discussão realizada sobre a ação educativa dos brinquedistas: o incentivo à aproximação de outras crianças e adultos e a participação nas atividades coletivas; e a potencialização da brincadeira da criança. Na discussão dos resultados, ressaltam-se intervenções caracterizadas, sobretudo, pelo caráter lúdico que as perpassavam; pela empatia e pela aposta nas possibilidades de avanço no desenvolvimento da criança; pela atenção à significação de suas ações, inserindo-as em um universo simbólico; e pelo investimento em ações lúdicas realizadas em colaboração com o adulto.

Palavras-chave: Intervenção Educativa. Brincadeira. Autismo.

Abstract: This work aims at analyzing the contributions of an educative intervention in the development of play of a little child with autism, in a toy library that has an inclusive proposal. It was used, as reference, the Cultural-Historical Psychology principles in order to understand the aspects of the child's development and the educative intervention. The investigation was inspired by study case orientations. For the contemplation of relevant information, it used as procedures: participant observation; interviews and informal conversations with the child's family members; and, the analysis of reports about the child. The material collected was registered in a field diary. Two axes were selected for analysis, due to the contributions brought to the discussion about educative action of the toy librarians: the incentive regarding the approach of other children and adults and the participation in the collective activities; and, the enhancement of the child's play. In the discussion of the results, it is emphasized the interventions specially marked by its ludic character, as well as the empathy and the believing on the advance possibilities in the child development, the attention to the meaning of their actions, inserting them in a symbolic universe, and the investment in recreational actions performed in collaboration with the adult.

Keywords: Educative Intervention. Play. Autism.

¹ O estudo contou com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (Fapes).

² Aluna do curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo e professora da Prefeitura Municipal de Vitória – ES.

³ Professor Doutor do Departamento de Ginástica, Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo.

⁴ Mestre em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo e professora da Prefeitura Municipal de Vitória – ES.

Introdução

Diversos estudos têm apontado algumas singularidades no modo de ser e de interagir com os outros por parte de crianças com diagnóstico de autismo (SANTOS, 2017; MARTINS; GÓES, 2013; SIEGEL, 2008; SCHEUER, 2002). Esse modo peculiar de ser e de se colocar diante dos outros produz algumas demandas àqueles que convivem com essas crianças, de modo a compreendê-las e a criar condições para que elas possam se desenvolver a partir da apropriação de bens culturais produzidos no transcorrer da história da humanidade.

Nessa perspectiva, o brincar tem sido apontado como um elemento potencializador do desenvolvimento dessas crianças. Por meio da brincadeira, a criança vivencia experiências em relação ao meio físico e social, apropria-se de elementos da cultura em que está inserida, desenvolve algumas funções psíquicas e amplia a compreensão que tem de si em meio às relações sociais estabelecidas com ela.

Esse papel que a brincadeira pode assumir no desenvolvimento infantil, entretanto, não ocorre espontaneamente. Implica a ação mediadora do outro – um adulto ou um parceiro mais experiente. No caso de crianças público-alvo da Educação Especial, essa ação mediadora tem se mostrado mais desafiadora na escola. Estudos têm apontado que os professores têm tido dificuldades em propiciar as condições apropriadas ao desenvolvimento dessas crianças, em ambientes coletivos (TERRA; GOMES, 2013; FARIA; CAMARGO, 2018; SANT’ANNA *et al.* 2018).

Entre essas crianças, aquelas com diagnóstico de autismo têm sido foco de atenção entre pesquisadores e professores. As peculiaridades de crianças com essa síndrome, no que tange à interação, à comunicação, aos interesses restritos e à imaginação (SIEGEL, 2008), apresentam desafios de diferentes ordens à ação educativa dos profissionais da escola.

Acrescido a isso, a brincadeira como um aspecto potencializador do desenvolvimento infantil pode favorecer não somente a criança público-alvo da Educação Especial, mas todas as crianças na Educação Infantil. Embora as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) definam a brincadeira como um eixo das propostas pedagógicas para essa etapa da Educação Básica, estudos têm apontado que os espaços e os tempos para a atividade lúdica nem sempre são priorizados ou valorizados nos centros de Educação Infantil (SILVA; LIMA, 2015). Um dos motivos apontados para essa desvalorização diz respeito a lacunas na formação dos profissionais da educação, os quais desconhecem o papel da brincadeira no desenvolvimento infantil.

Diante disso, este estudo tem como objetivo analisar algumas contribuições que a intervenção educativa de adultos traz para o desenvolvimento do brincar de uma criança pequena com autismo, em uma brinquedoteca cuja proposta é inclusiva.

A brincadeira, o desenvolvimento infantil e a intervenção educativa

Para Vigotski (2000; 2008), a brincadeira é a principal atividade da criança e a fonte mais importante do desenvolvimento desta. A brincadeira não é uma mera fonte de prazer, mas um elemento vital que a criança experimenta no processo de apropriação do universo circundante, a saber: o mundo da cultura.

Brincar é uma atividade voluntária e consciente; é uma prática social infantil em que uma das principais características é a imaginação. Por meio da brincadeira, a criança se apropria de elementos da realidade em que vive, construindo o próprio pensamento e desenvolvendo, assim, as potencialidades. Brincar é uma atividade humana produzida no seio de uma determinada cultura, e não uma atividade inata da criança.

Não sendo uma atividade inata, implica a convivência com outras pessoas em um contexto em que o brincar seja uma prática comum e incentivada por adultos e outras crianças. A criança aprende a brincar na relação com os outros, em um ambiente permeado por ações lúdicas. As formas de brincar típicas do grupo cultural em que ela vive, bem como os brinquedos e materiais lúdicos, interferem no desenvolvimento dela na medida em que participam da configuração de suas funções psíquicas e de seus modos de ser e de sentir.

Conforme ressaltam Vigotski (2000) e Leontiev (1994), a brincadeira permite à criança uma ação para além das potencialidades do momento, ao mesmo tempo em que impulsiona outras novas. Na brincadeira, a criança explora diversas possibilidades de atuação no plano simbólico; relaciona-se com objetos e situações, alterando seu significado, atuando com eles e sobre eles, atribuindo-lhes novos significados. É nesse contexto que um cabo de vassoura pode se transformar em um cavalinho e a criança pode executar, com ele, ações típicas de quem anda a cavalo. Pode assumir o papel do pai que anda a cavalo, experimentando o lugar deste, ou mesmo de um cavaleiro, e agindo como se fosse ele.

Ao participar do desenvolvimento de diversas funções psíquicas superiores, a brincadeira contribui para o processo de autorregulação da criança, permitindo-lhe um nível maior de domínio do próprio comportamento e de ação voluntária diante do meio em que vive.

Por toda essa sofisticada contribuição do brincar no desenvolvimento infantil, a emergência deste demanda uma ação dos adultos e de outras crianças mais experientes. Quanto mais diversificadas as brincadeiras e materiais lúdicos aos quais a criança tem acesso e vivência,

maiores são os impactos em seu desenvolvimento. Nesse processo, os espaços educativos que a criança frequenta e as formas de intervenção também têm um papel fundamental nas aprendizagens dela.

Nesse sentido, a brinquedoteca é um espaço que pode oportunizar o desenvolvimento da criança na totalidade, na medida em que permite a exploração de diversos brinquedos; o compartilhamento de brincadeiras com outras crianças; o acesso a diferentes linguagens e diversas formas de vivência e expressão de sentimentos e emoções; a identificação e a expressão de interesses pessoais; e o fazer escolhas.

O brincar infantil pode criar uma ponte para a inclusão, convidando cada um a fazer parte desse processo. Além de ser um direito da criança com deficiência, também é uma necessidade para a ampliação das potencialidades dela. Considerando as especificidades da criança com autismo, a brincadeira pode trazer uma grande contribuição para o desenvolvimento dela.

O enriquecimento da brincadeira de crianças com autismo implica que elas aprendem a ir além de manipular, alinhar, desmontar ou explorar os brinquedos. Muitas vezes, essas crianças espalham os brinquedos, ordenam-nos ou fazem-nos girar, não chegando a utilizá-los com a função para a qual eles foram feitos; diante de um carrinho, detêm-se apenas no movimento das rodas, por exemplo. Realizar movimentos repetitivos com os brinquedos pode colaborar em um momento de necessidade de organização interna da criança, mas, se a ação se restringir a isso, provavelmente pouco contribuirá para a ampliação do repertório de ações lúdicas dela. É nesse contexto que a intervenção educativa intencional e planejada contribui para o enriquecimento da brincadeira e impulsiona o desenvolvimento como um todo.

Discorrendo acerca da relação entre aprendizado e desenvolvimento, Vigotski (2000) ressalta o papel da ação educativa de forma a fazer avançar o desenvolvimento infantil. Por meio do conceito de zona de desenvolvimento iminente⁵, o autor leva-nos a uma reflexão das possibilidades de atuação sobre os processos psicológicos latentes – processos em constituição – que podem se solidificar a partir da colaboração de um outro mais experiente e/ou, sobretudo, quando são feitas intervenções educativas apropriadas. Tratando especificamente das crianças com deficiência, o autor enfatiza o movimento de colaboração de outras pessoas, argumentando

⁵ Optou-se pela tradução de Prestes (2012) para fazer referência ao conceito elaborado por Vigotski, por entender que ela expressa melhor a potencialidade deste. Segundo a autora, a característica central desse conceito é “[...] a das possibilidades de desenvolvimento, mais do que do imediatismo e da obrigatoriedade de ocorrências, pois, se a criança não tiver a possibilidade de contar com colaboração de outra pessoa em determinados períodos de sua vida, poderá não amadurecer certas funções intelectuais e, mesmo tendo essa pessoa, isso não garante, por si só, o seu desenvolvimento” (PRESTES, 2012, p. 205).

que, “[...] quando deixadas a si mesmas, nunca atingirão formas elaboradas de pensamento abstrato [...] a escola deveria fazer todo esforço para empurrá-las nessa direção, para desenvolver nelas o que está intrinsecamente faltando no seu próprio desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2000, p. 116).

Nesse sentido, o estudo de formas de intervenção educativa que tracionem o desenvolvimento de crianças com autismo é urgente, de maneira a contribuir com práticas pedagógicas inclusivas. A brincadeira, então, constitui-se em uma atividade privilegiada para a emergência dessas formas de pensamento mais elaboradas e para a própria interação social.

Percurso metodológico

Esta pesquisa é parte de uma investigação mais ampla que visa a estudar o brincar da criança com autismo no contexto de uma brinquedoteca cuja proposta educativa é inclusiva. Trata-se de um estudo de caso da intervenção educativa realizada em uma brinquedoteca de forma a propiciar condições para a potencialização da brincadeira da criança com autismo, em espaços coletivos.

Yin (2009) destaca que o estudo de caso é um método de pesquisa que permite investigar fenômenos individuais e grupais em uma perspectiva ampla e em profundidade, considerando aspectos políticos e sociais. Constitui-se em uma pesquisa “[...] empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidos” (YIN, 2009, p. 39).

Assim, o objeto deste estudo é a intervenção educativa, o qual se busca analisar em profundidade, em sua interface com a criança com autismo em um ambiente inclusivo. A brinquedoteca, que é o lócus deste estudo, desenvolve um projeto de extensão universitária que tem como objetivo atender a crianças com e sem deficiência, para a realização de atividades lúdicas. Enfocando a formação humana desses sujeitos, a brinquedoteca atende a crianças com e sem deficiência, na faixa etária de três a seis anos. No período da realização desta investigação, atendia a cinco crianças com autismo e 10 sem deficiência. A intervenção pedagógica é realizada por acadêmicos do curso de Educação Física, supervisionados por um professor do curso e mais dois docentes que participam do projeto de extensão.

As sessões das atividades lúdicas ocorrem uma vez por semana, com a duração de uma hora. Nesse espaço, são realizadas atividades dirigidas, planejadas anteriormente pelo grupo de professores e graduandos do curso de Educação Física, os quais serão denominados, neste estudo, de brinquedistas. O segundo momento fica à disposição das atividades não dirigidas,

caracterizadas por uma ação mais livre das crianças, que podem escolher brinquedos e brincadeiras que querem realizar. Nesse momento, os brinquedistas acompanham as crianças, brincam com elas e intervêm de forma a enriquecer a brincadeira. Após esse momento com as crianças, professores e brinquedistas se reúnem para estudar, avaliar intervenções e planejar os próximos encontros.

O recolhimento do material para análise foi realizado por meio de observação participante dos atendimentos e dos encontros para estudo, avaliação e planejamento, além de entrevistas informais com os familiares de Acácio⁶, a criança foco desta investigação. Embora os pesquisadores acompanhassem as intervenções lúdicas desde o início do primeiro semestre de 2019, os dados desta pesquisa referem-se a dois meses de observação, ou seja, oito encontros de uma hora, pois a criança começou a frequentar a brinquedoteca no meio do semestre. O registro das observações e conversas informais foi feito em diário de campo.

Resultados e discussão

Acácio tem três anos e foi diagnosticado com autismo pouco antes do início da pesquisa. Além das consultas, terapias e idas à APAE, está frequentando a brinquedoteca semanalmente. Demonstra ser muito apegado ao pai e à tia, que passou a colaborar nos cuidados com a criança após o falecimento da mãe.

O menino costumava ir para a brinquedoteca acompanhado da tia ou do pai. Chegava quieto e calmo, mas sempre muito afetivo. Frequentemente corria para a porta da brinquedoteca olhando por entre as grades, esperando o momento de iniciar o atendimento. Demonstrava muito interesse em ir para esse espaço, segundo os familiares.

Nas primeiras vezes em que esteve na brinquedoteca, Acácio não falava e nem mantinha contato ocular. Era inexistente a iniciativa de se aproximar dos demais e não demonstrava vínculo ou empatia com as outras crianças e com os adultos que conviviam com ele nesse espaço. Não respondia aos convites para brincar. Demorou um tempo para emitir as primeiras palavras na brinquedoteca e dificilmente utilizava imagens e objetos como meio de comunicação.

Nos momentos de roda de conversa inicial e final, quando incentivado a sentar-se com outras crianças, ele se esquivava, afastando-se dos pares. Durante as brincadeiras dirigidas pelos brinquedistas, Acácio não participava de maneira ativa e independente. Raramente

⁶ Nome fictício.

acompanhava o grupo. Andava por toda a brinquedoteca, explorando bem o espaço, pegava vários brinquedos ao mesmo tempo e quase não se concentrava em uma brincadeira específica.

No tempo reservado para as brincadeiras livres, Acácio explorava diferentes cantinhos e brincava com diversos brinquedos de forma convencional, embora permanecesse pouco tempo em uma brincadeira específica, mesmo quando era de seu interesse. Aceitava a aproximação de outras crianças enquanto brincava. Tinha preferência por blocos de montar, jogos de encaixe, carrinhos (enfileirando-os e utilizando uma pista de corrida) e, às vezes, brincava de bola. Costumava pegar brinquedos variados e explorava suas funções ligando, desligando, abrindo, fechando etc.

Nas últimas semanas de atendimento do semestre, Acácio apresentou avanços na interação com os outros, ao segurar a mão dos adultos e mostrar em qual brincadeira estava interessado naquele momento. De vez em quando contava números, mencionando algumas cores e balbuciando algumas palavras soltas. Começou a passar mais tempo em uma brincadeira específica, sem trocar de brinquedos com tanta frequência. Interagia mais com os brinquedistas, principalmente por meio de gestos. Às vezes participava de algumas brincadeiras dirigidas, ao lado de outras crianças. Enunciava algumas palavras em situações lúdicas distintas.

Analisando os registros feitos em diário de campo, identificaram-se algumas ações dos brinquedistas que contribuíram para que, em pouco tempo, já se percebessem avanços na brincadeira de Acácio e na aproximação dele de outras pessoas. Assim, para prosseguir na discussão dos dados, serão abordados dois eixos, que remetem à intervenção educativa dos brinquedistas: o incentivo à aproximação de outras crianças e adultos e a participação nas atividades coletivas; e a potencialização da brincadeira da criança.

É importante ressaltar que a participação dos brinquedistas nos momentos de estudo, avaliação e planejamento das atividades da brinquedoteca fornecia um suporte para uma compreensão mais ampla do contexto da intervenção realizada com a criança com autismo. Entretanto, por não ser o foco deste estudo, esse movimento não será abordado neste trabalho.

Embora brinquedistas distintos interagissem com Acácio em diferentes momentos do atendimento às crianças, neste estudo, serão foco de análise dois brinquedistas que interagiam com essa criança mais frequentemente, constituindo-se em referência para ela. Um desses brinquedistas era, à época, acadêmico do curso de Educação Física; a outra, uma aluna do curso de mestrado. Ambos participavam do projeto de extensão.

Incentivo à aproximação de outras crianças e adultos e participação nas atividades coletivas

Brincar com a criança com autismo pode ser diferente. Elas apresentam peculiaridades na interação e comunicação que podem dificultar a aproximação de outras crianças e a adesão à brincadeira.

Segundo Vigotski (2000), o desenvolvimento infantil ocorre a partir das relações sociais estabelecidas entre a criança e as pessoas com as quais convive. Desse modo, no plano individual, ela se apropria daquilo que é social à medida que vai se inserindo na cultura. Considerando que as crianças aprendem e se desenvolvem na interação com o meio físico e social e que as brincadeiras desempenham funções importantes no desenvolvimento cognitivo-linguístico, sensorial-motor e socioafetivo, é fundamental discutir as ações dos brinquedistas de modo a se aproximar da criança e incentivar seu contato com outras crianças, bem como a brincadeira compartilhada.

A análise dos diários de campo dos pesquisadores indica que, quando Acácio iniciou as atividades na brinquedoteca, os brinquedistas fizeram uma observação inicial procurando descobrir de que ele gostava de brincar, como se relacionava com os brinquedos, quais eram os interesses dele e como interagia com as demais crianças. A partir dessa sondagem inicial, foram planejadas e desenvolvidas algumas ações para aproximar o menino das outras crianças, mostrar a ele que estar junto com os demais colegas poderia ser prazeroso e divertido.

A primeira ação foi incentivá-lo a participar da roda de conversa inicial e final, momentos em que se conversava com as crianças sobre as atividades do dia, faziam-se alguns combinados e, ao final, avaliavam-se as ações desenvolvidas. De formas diversas, os brinquedistas incentivavam o menino a se sentar próximo dos colegas e a participar desse momento: levavam a criança pela mão até a roda; realizavam com ela alguma atividade corporal que finalizasse na roda; sentados na roda, colocavam-na em seu colo, levando consigo um brinquedo que lhe agradasse. Mas essas tentativas surtiam pouco efeito.

Em relação à participação nas atividades dirigidas, estas inicialmente não chamavam a atenção de Acácio. Foi necessária uma intervenção permanente e atenta dos brinquedistas de forma a apontar para ele as brincadeiras realizadas. Em alguns momentos, Acácio participava das brincadeiras, o que não necessariamente quer dizer que se identificavam elementos que denotavam uma atenção compartilhada nesse momento⁷; na maioria das vezes estava ao lado dos pares, mas desenvolvendo ações de maneira solitária, sem interagir com eles ou considerar

⁷ Bosa (2002b, p. 81) afirma que “A habilidade de atenção compartilhada tem sido definida como os comportamentos infantis os quais revestem-se de propósito declarativo, na medida em que envolvem vocalizações, gestos e contato ocular para dividir a experiência em relação às propriedades dos objetos/eventos a seu redor”.

as tentativas de aproximação. Raramente o olhar, os gestos ou as produções verbais indicavam que ele compartilhava a atenção com outras crianças (BOSA, 2002b).

No momento das atividades livres, o interesse por carrinhos gradativamente permitiu uma aproximação física entre Acácio e algumas crianças que gostavam de brincar com o mesmo objeto. Porém, mesmo com a intervenção dos brinquedistas de maneira a chamar a atenção da criança para os colegas que estavam em volta e incentivar a brincadeira conjunta, foi possível observar que a reciprocidade nas ações ainda era muito escassa, a atenção dele estava voltada prioritariamente para o que estava fazendo, não costumava olhar para os colegas nem falar com eles.

As peculiaridades na linguagem são aspectos apontados por Scheuer (2002) em crianças com transtornos invasivos do desenvolvimento. De modo geral, elas apresentam um padrão de desenvolvimento da linguagem mais lento, o que pode ser acompanhado de comprometimentos nos processos de simbolização, de imaginação e no jogo imaginário. Por outro lado, Bosa (2002a) alerta para a necessidade de considerar com mais atenção formas de comunicação pouco enfatizadas no contexto social, quando se enfoca a criança com autismo. Salientando que essas crianças fazem um grande esforço para serem compreendidas, a autora exemplifica isso com os modos de olhar delas.

Nessa perspectiva, podemos indicar, ainda, os gestos, o pegar na mão para demonstrar o que deseja, os movimentos do corpo, todas as estratégias não verbais que faziam parte das formas de interação de Acácio com os adultos. Sendo menos usuais como formas de interação, essas estratégias pareciam ampliar as dificuldades de contato com as outras crianças. Porém, a interação com os adultos parecia ser menos afetada por essas características das formas de comunicação de Acácio, talvez porque eles reconhecessem suas singularidades e fizessem um esforço maior para compreendê-lo, insistindo na relação com ele e buscando caminhos para potencializar e alargar essas formas de comunicação.

O episódio apresentado a seguir ilustra alguns aspectos dessa forma de interação entre Acácio e os adultos e das condições de aproximação de outras crianças.

Durante a atividade dirigida planejada anteriormente, Acácio, como de costume, está sentado brincando com os carrinhos utilizando uma pista de corrida. Ele toca nas mãos da estagiária para que ela pegue um carrinho também. Enquanto isso, as demais crianças estão participando de uma oficina, ministrada por alguns estagiários, para a confecção de instrumentos musicais, utilizando materiais reciclados. No decorrer da atividade, foram colocadas músicas animadas ao fundo, o que chamou a atenção do menino, que se levantou e caminhou em direção ao grupo. Pegou um dos pincéis que estava no pote, molhou-o na tinta guache e começou a ajudar uma das crianças a pintar um tambor confeccionado por outra criança durante a oficina. A atividade de pintura e a colaboração duraram poucos minutos (DIÁRIO DE CAMPO, 25/04/2019).

Mesmo não ocorrendo ainda uma interação com um nível mais alto de reciprocidade entre Acácio e os colegas, foi possível observar uma disponibilidade maior para uma aproximação física do grupo. Parecia que, aos poucos, ele desenvolvia mais confiança nos brinquedistas e nos colegas, abrindo caminho para o estabelecimento de interações sociais mais significativas. Vale destacar que, de forma semelhante a outras atividades coletivas, observamos que a oficina de instrumentos musicais foi pensada também como uma forma de envolver as crianças com autismo nessas atividades, uma vez que elas eram costumeiramente atraídas por propostas que envolviam a música.

A maneira como as pessoas percebem e administram a relação com o espaço físico e social foi abordada por Hall (2005). Para o autor, a forma de gerir essa relação tem a ver com aspectos culturais. Em cada cultura, estabelecem-se padrões de proximidade entre as pessoas que perpassam e, de certa forma, regem os modos convencionais de interagir com o outro. Esses padrões se mesclam e/ou participam da constituição das formas singulares de relação das pessoas com o espaço, alicerçadas em componentes perceptivos e sensoriais. Ainda que possamos fazer ressalvas ao estudo do autor, no que tange a uma tendência organicista das ideias dele sobre a relação do homem com o espaço, as considerações que faz a respeito da dimensão perceptiva e sensorial que perpassam os movimentos de aproximação e de distanciamento do outro auxiliam na problematização da relação entre a criança com autismo e o espaço físico e social. Entre as distâncias que as pessoas estabelecem umas das outras, o autor aponta a distância pessoal, que ocorre em situações em que há certa aversão ao contato; essa distância poderia ser representada pela figura de uma “bolha” de proteção, composta pelo entrelaçamento de mecanismos que permitiriam uma sensação de segurança e conforto, com proximidade suficiente para que possam se tocar.

Araújo (2019) discute essas questões apontadas por Hall (2005) na relação entre a criança com autismo e o ambiente social. Os estudos que fez evidenciaram que algumas das distâncias “[...] ou formas de se relacionar corporalmente são perceptíveis nas crianças com autismo, pois muitas vezes elas delimitam fronteiras com o outro e se afastam ou fogem, fazem movimentos estereotipados e repetitivos, podendo trazer prejuízos em seus aspectos relacionais.” (ARAÚJO, 2019, p. 86). Ressalta, contudo, que algumas formas de intervenção educativa podem contribuir para reduzir essas distâncias. Essas ações implicam um movimento para envolver todas as crianças do grupo, abordando com elas a questão do reconhecimento das diferenças e singularidades entre as pessoas, da empatia, das atitudes solidárias e de ações colaborativas por parte de todas em relação às crianças com autismo.

Os dados nos quais se baseia esta pesquisa indicam que frequentemente Acácio procura manter uma distância física, principalmente das demais crianças em situações de atividade lúdica coletiva. Estar nesse ambiente coletivo parece trazer certo mal-estar para ele. Observou-se que, mesmo em atividades lúdicas realizadas na piscina, o desejo de distanciamento dos outros, por parte de Acácio, parece ceder pouco ao prazer de atividades realizadas na água, como ocorreu em relação ao episódio relatado em relação à música.

Na piscina, as crianças com autismo atendidas na brinquedoteca costumeiramente demonstram muito bem-estar e euforia, permitindo uma aproximação física maior de outras crianças e dos adultos que as acompanham o tempo todo de perto, seguram-nas e/ou ajudam-nas a movimentarem seus corpos na água. Mas, em uma atividade realizada na piscina, Acácio não permitiu que isso ocorresse por muito tempo, preferindo ficar na borda jogando bolinhas na água, movimentando-se em volta da piscina ou pisando e batendo as mãos na água. A proximidade física com outras crianças e o contato corporal com o adulto foram rejeitados por ele nesse momento.

Assim, foi possível constatar que a frequência regular na brinquedoteca, a inserção constante em um ambiente lúdico coletivo que buscava desenvolver propostas educativas que favorecessem a aproximação e a brincadeira compartilhada entre crianças com e sem autismo, bem como a ação intensiva dos brinquedistas que atuavam mais diretamente com Acácio, de certa forma permitiram uma ligeira diminuição do isolamento e a presença de alguns momentos de tentativas dele de compartilhar algumas das atividades lúdicas com outras crianças.

A potencialização da brincadeira da criança

Ações dos brinquedistas como a observação de Acácio, dos interesses e potencialidades dele, bem como as discussões realizadas nos momentos de estudo, de avaliação dos atendimentos ocorridos e de planejamento das ações dos próximos atendimentos, aos poucos foram permitindo um conhecimento maior da criança, uma adequação dessas ações à singularidade dela e à aproximação de outras crianças durante as atividades lúdicas.

Nesse percurso, a empatia e a aposta nas potencialidades da criança emergem como elementos importantes da ação educativa. Analisando o trabalho de professores de Educação Física em turmas em que estavam matriculados alunos com deficiência e alunos com autismo, Fiorini e Manzini (2016, p. 61) colaboram com a discussão ao salientar que

[...] o contexto e a dinâmica das aulas foram mais favoráveis à inclusão quando o professor “olhava” para o aluno com deficiência ou com transtorno e “enxergava”

possibilidades e capacidades, ao invés de focar na limitação, e quando o próprio aluno apresentava interesse pelas aulas e motivação em participar.

As crianças com autismo apresentam algumas condições caracterizadas por padrões de comportamento, interesses e atividades restritas, repetitivas e estereotipadas (SIEGEL, 2008; BOSA, 2002a). Isso as leva, de modo geral, a apresentarem, nas brincadeiras, alguns comportamentos rígidos, criando um funcionamento rotineiro que vai se repetir nas atividades diárias, em outras atividades novas e, também, na rotina das brincadeiras. Tendo em vista essas características, as brincadeiras dessa criança costumam apresentar repertório restrito e alto índice de fixação por objetos. Assim, um dos desafios para os brinquedistas é acompanhar essas crianças, criando condições para aumentar o nível de interesse delas por brincadeiras novas, pela variação de brincadeiras e a tolerância a novos espaços, brinquedos e brincadeiras.

Desde a entrada de Acácio na brinquedoteca foram priorizadas atividades que correspondessem aos seus interesses, como ponto de partida para ampliar o repertório de suas preferências. Essa ação exigiu um olhar atento para a criança, de maneira a identificar em seus movimentos, ações e expressões faciais o que trazia satisfação e bem-estar a ela. Conforme ressaltam Silva e Lima (2015, p. 177),

[...] faz-se necessário uma relação de interlocução entre o educador e a criança. Nesta relação, o professor precisa lançar um olhar sensível e científico para as ações das crianças. [...] Não é possível contribuir com o desenvolvimento das crianças desconsiderando o seu interesse, o seu conhecimento de mundo e favorecendo sempre as mesmas experiências às crianças. É preciso fazer mais, ir além, para que elas também possam conhecer mais e ir além.

Nessa perspectiva, a intervenção dos brinquedistas sugere essa preocupação em ir além do que Acácio já fazia. Eles costumavam introduzir novas ações na brincadeira que ampliavam os modos de brincar, de explorar os materiais lúdicos e de utilizar elementos do real como suporte para a atuação no plano imaginário. Na análise do material coletado, foi possível constatar que uma das ações dos brinquedistas foi acolher o interesse do menino pelos carrinhos e potencializar essa brincadeira. Um exemplo disso são as sugestões apresentadas à criança de colocar gasolina antes de sair com o carro, consertar algo que estragou no veículo ou lavar o carro.

Ao que tudo indica, a ação mediadora dos brinquedistas orientava-se para o alargamento da zona de desenvolvimento iminente da criança (VIGOTSKI, 2000; PRESTES, 2012), buscando ampliar suas possibilidades de brincar e de maior autodomínio, na relação com os outros e com as brincadeiras.

Outro aspecto que se destaca nas intervenções educativas nessa brincadeira é a narração das ações da criança, atribuindo significado aos seus movimentos, como ilustra o episódio a seguir:

Acácio está no canto temático dos carrinhos. Acompanhado do brinquedista, ele rola o carrinho de um lado para o outro. Após a criança realizar essas ações algumas vezes, o brinquedista fala: “O carrinho vai de um lado para o outro”. Enquanto a criança continua fazendo os movimentos, ele complementa seu enunciado com lúdicos: “Vrum, Vrum”, imitando o som do carro. Acácio continua a fazer os movimentos aparentemente sem considerar a fala do brinquedista. Mais tarde, ele segue o mesmo procedimento quando a criança rola uma ambulância de um lado para o outro: “O carrinho vai de um lado para o outro”, “Wooo – wooo”, imitando o som da ambulância (DIÁRIO DE CAMPO, 16/05/2019).

Esse tipo de intervenção, de modo geral, mantinha o interesse de Acácio pela brincadeira e permitia significar suas ações, inserindo-as em um contexto lúdico que amplia os modos de brincar do menino. A atribuição de significado às ações da criança é um aspecto fundamental no processo de desenvolvimento cultural desta, conforme apontam Vygotski e Luria (2007). Contribui no processo de constituição semiótica da consciência, ao mesmo tempo em que vai apontando para ela modos de organização desse contexto e possibilidades de organização de si própria em relação a ele.

Foi possível observar ainda que, aos poucos, os brinquedistas foram apontando para a criança a rotina das atividades na brinquedoteca, desde o tirar os calçados ao chegar, participar das atividades livres e dirigidas, guardar os brinquedos e calçar os sapatos novamente para ir embora. Trabalhar essa rotina foi dando a Acácio elementos para prever o que aconteceria enquanto estivesse na brinquedoteca; os momentos em que se separaria de seu pai ou tia e que os veria novamente; o momento em que a brincadeira de que tanto gostava estava acabando; a possibilidade de voltar novamente na semana seguinte. Essas ações foram dando a Acácio mais segurança e disponibilidade para interagir com os outros e para brincar.

Constata-se que, entre outros aspectos, os brinquedistas desenvolveram uma prática educativa que: incentivava a aproximação de Acácio de outras crianças e adultos e a participação nas atividades coletivas; acolhia os interesses e preferências dele em relação aos brinquedos e brincadeiras; acrescentava novos elementos à brincadeira escolhida por ele naquele momento; apontava a ele o uso convencional dos brinquedos, bem como explorava, com ele, a dimensão simbólica e a imaginação.

Considerações finais

Ao analisar as contribuições da intervenção educativa de adultos no desenvolvimento do brincar de uma criança pequena com autismo, em uma brinquedoteca, foi possível identificar diversas ações que se norteavam por uma perspectiva inclusiva. Orientada pelos princípios da Psicologia Histórico-Cultural, a análise priorizou movimentos educativos que enfocavam a interação social e a ampliação das possibilidades de brincar da criança que foi sujeito deste estudo. Dessa forma, dois eixos foram selecionados para análise, pelas contribuições que traziam para a discussão realizada sobre a ação educativa dos brinquedistas: o incentivo à aproximação de outras crianças e adultos e a participação nas atividades coletivas; e a potencialização da brincadeira da criança.

Entre os elementos a serem destacados nessas intervenções, é possível mencionar: a inserção no ambiente lúdico da brinquedoteca; a proposição de atividades que atraíam a atenção e o interesse da criança; a empatia e a aposta em suas possibilidades de avanço no desenvolvimento; a significação de suas ações, inserindo-as em um universo simbólico, marcado especialmente pela palavra; e, finalmente, o investimento em ações lúdicas realizadas pela criança, em colaboração com o adulto.

A intervenção educativa realizada durante as brincadeiras incentivou Acácio a assumir um papel mais participativo e dinâmico nas atividades lúdicas. Expandiu os domínios social, afetivo e emocional, possibilitando uma disponibilidade maior para a aproximação e a interação com outras crianças e com os brinquedistas. Permitiu também a ampliação dos interesses e do repertório de brincadeiras e dos modos de ser e de estar no mundo dessa criança.

Referências

ARAÚJO, F. Z. **Aspectos relacionais da criança com autismo em situações de brincadeira**. 2019. 120 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, 2019.

BOSA, C. A. Autismo, atuais interpretações para antigas observações. *In*: BAPTISTA, C. R.; BOSA, C. A. (org.). **Autismo e educação**: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002a.

BOSA, C. A. Atenção compartilhada e identificação precoce do autismo. **Psicologia: reflexão e crítica**, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 77-88, 2002b. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v15n1/a10v15n1>. Acesso em: 20 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Básica. **Resolução n. 5, de 17/12/2009 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Disponível em: <http://www.cesarcallegari.com.br/files/legislacoes/CEB05-2009.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2018.

FARIA, P. M. F.; CAMARGO, D. As emoções do professor frente ao processo de inclusão escolar: uma revisão sistemática, **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v. 24, n. 2, p. 217-228, abr./jun., 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382018000200217. Acesso em: 20 maio 2019.

FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J. Dificuldades e sucessos de professores de educação física em relação à inclusão escolar. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 22, n. 1, p. 49-64, jan./mar., 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382016000100049. Acesso em: 24 mar. 2019.

MARTINS, A. D. F; GÓES, M. C. 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. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v17n1/a03v17n1.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2019.

HALL, E. T. **A dimensão oculta**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

LEONTIEV, A. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. *In*: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 5. ed. São Paulo: Ícone, 1994.

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

SANT'ANNA, M. M. M. *et al.* Desafios dos professores na mediação das brincadeiras de crianças com necessidades educacionais especiais na educação infantil. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 31, n. 2, p. 100-114. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v31n2/v31n2a08.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2019.

SANTOS, E. C. **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, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017. Disponível em: http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_11738_Tese%20Emilene%20Coco.pdf. Acesso em: 19 mar. 2019.

SCHEUER, C. Distúrbios da linguagem nos transtornos invasivos do desenvolvimento. *In*: BAPTISTA, C. R., BOSA, C. (org.). **Autismo e educação**: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002.

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

SILVA, J. R.; LIMA, J. M. A brincadeira na educação infantil: uma experiência de pesquisa e intervenção. **Revista Teias**. Rio de Janeiro, v. 16, n. 41, p. 176-191, abr./jun. 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24520/17500>. Acesso em: 21 abr. 2019.

TERRA, R. N.; GOMES, C. G. Inclusão escolar: carências e desafios da formação e atuação profissional. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, n. 45, p. 109-124, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3131/313128573008.pdf>. Acesso em: 22 maio 2019.

VIGOTSKI, L. S. 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. 2018.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes; 2000.

VYGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. **El instrumento y el signo en el desarrollo del niño**. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 2007.

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