

A CONSTITUIÇÃO DE VÍNCULO NA RELAÇÃO DE UMA CRIANÇA COM AUTISMO E O PROFESSOR

Fabiana Zanol Araújo, Laefa/Cefd/Ufes¹

José Francisco Chicon, Laefa/Cefd/Ufes²

Maria das Graças Carvalho Silva de Sá, Laefa/Cefd/Ufes³

Eixo temático 2: Propostas Curriculares e Práticas Pedagógicas

RESUMO

Em diversas descrições da criança com autismo é salientado que o modo de se relacionar e de brincar dessas crianças, se apresentam de forma bastante peculiar, devido ao comprometimento de seu psiquismo. Essa situação direcionou este estudo para os aspectos relacionais de crianças com autismo em situação de brincadeira considerando que ainda não existe consenso das causas do autismo. As transformações comportamentais ocorrem a partir da inserção dessas crianças em ambientes socioculturais e na crença do potencial humano. O estudo objetiva compreender a constituição de vínculo na relação da criança com autismo com o professor/brinquedista em situação de brincadeira em uma brinquedoteca universitária. Utiliza como metodologia a pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, tendo por base os estudos na abordagem histórico-cultural. O banco de dados organizado contém 24 aulas realizadas durante o período de março a novembro de 2016, com registros em videogravação; em diário de campo, fotografias e entrevista semiestruturada realizada com os familiares das crianças com autismo integrantes da proposta. As estratégias permeiam a busca de diálogo constante, com a finalidade de trabalhar as diferentes linguagens e de orientar o comportamento da criança com autismo para o entendimento de suas ações, de modo que tenham sentido para ela. Constata-se que, a constituição de vínculo do professor brinquedista com a criança com autismo nos momentos iniciais do processo de ensino e de aprendizagem e ao longo do percurso, torna-se crucial para o desenvolvimento qualitativo dos trabalhos e na medida em que a criança com autismo estabelece uma parceria de amizade e confiança com o adulto de seu laço de relações, ela se permite interagir com ele.

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

¹ Mestrado em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo. f.zanol4@gmail.com

² Pós-doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná. chiconjf@yahoo.com

³ Pós-doutorado em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos. mgracasilvasa@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

Reportando-nos à literatura sobre o autismo, identificamos que autores como Garcia (2005), Orrú (2007), Oliveira, Victor e Chicon (2016) reconhecem a dificuldade de interação das crianças com autismo com outros sujeitos, mesmo assim, são otimistas em afirmar avanços significativos nesse comportamento, quando colocadas em um ambiente educacional acolhedor e que acredita no potencial humano.

Nesse sentido, apoiados nos postulados da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano (VIGOTSKI, 2007,2008), entendemos que avanços nas interações sociais em crianças com autismo ocorrerão na medida em que o contexto em que vivem lhes possibilitem ricas experiências de interação e de interlocução. Pois, o homem é um ser eminentemente social, e, quando a sua capacidade para interagir com os outros está comprometida, fica condicionada a sua vida social.

Assim, o desenvolvimento cultural da criança, conforme Vigotski (2007), ocorre pela inserção no meio social, onde, pela mediação do outro, acontece o aprendizado, tornando-a cada vez mais semelhante aos seus pares. Nessa perspectiva, a origem social da criança se efetiva com a interrelação da carga genética com marcas da cultura, mais a ação do meio cultural sobre ela, desde os primeiros instantes de sua vida (PINO, 2005). O que irá determinar o desenvolvimento da psique da criança são as condições objetivas de vida e a vivência de processos reais no mundo social.

Dessa forma, se, por um lado, compreendemos a dificuldade da criança com autismo de interagir com crianças e adultos, por outro, sabemos que é somente estabelecendo relações que ela será capaz de aprender e se desenvolver. Nessa perspectiva, objetivamos neste estudo, compreender a constituição de vínculo na relação da criança com autismo com o professor/brinquedista em situação de brincadeira em uma brinquedoteca universitária.

2 METODOLOGIA

Este estudo⁴ se configurou no espaço de uma brinquedoteca universitária, onde procedemos a uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso (LUDKE; ANDRÉ, 2013). O banco de dados organizado reporta-se a 24 aulas realizadas durante o período de março a novembro de 2016, com registros em videogravação, diário de campo, entrevista semiestruturada com os familiares das crianças com autismo e relatos de aula de professores/brinquedistas.

2.1 OS PARTICIPANTES DO ESTUDO

O estudo envolveu a participação de 17 crianças, com idades de três a seis anos: dez crianças não deficientes de um Centro de Educação Infantil (CEI), seis com autismo e uma com síndrome de Down, oriundas da comunidade. As crianças foram atendidas por 13 estagiários do Curso de Educação Física, denominados professores/brinquedistas. Durante o atendimento nos espaços de intervenção, eles assumiam funções de conduzir a aula, acompanhar as crianças com e sem deficiência/autismo em suas brincadeiras, filmagem e fotografia das aulas.

2.1.1 Sujeitos-foco da pesquisa

Para fins deste estudo e delimitação da investigação realizamos uma pré-análise das 24 aulas filmadas, elegendo entre os participantes como sujeito-foco, uma das crianças com diagnóstico de autismo e uma professora brinquedista que o acompanhava.

A escolha da criança com autismo (Gabriel)⁵ para o acompanhamento mais aprofundado e refinado, baseou-se no fato de ela apresentar um bom desenvolvimento intelectual, demonstrado na capacidade de ler algumas palavras, contar, ter noção de quantidade, linguagem oral e bom desenvolvimento psicomotor para a idade. Porém, quando nos detemos a observar seu comportamento social, percebemos que resistia à possibilidade de brincar com adultos e crianças ou de participar das atividades coletivas,

⁴ Cabe salientar que seguimos as recomendações éticas para pesquisas com seres humanos, conforme a Resolução CNS nº 466/2012, e aprovação no Conselho de Ética em Pesquisa com seres humanos da Ufes, sob o nº 2.409.983.

⁵ Todos os nomes de participante citados nesta pesquisa são fictícios.

mantendo uma postura de isolamento na realização de suas brincadeiras, nos instigando a conhecer melhor esse traço do seu desenvolvimento e desvelar quais ações/estratégias seriam utilizadas pela professora/brinquedista para criar as condições adequadas para a constituição de vínculo com esse menino. Desse modo, ao escolhermos a criança-foco de nosso estudo, a professora brinquedista que o acompanhou com atenção mais individualizada em seu processo de ensino e de aprendizagem durante as intervenções, no ano de 2016, também foi considerada sujeito-foco na investigação. Trata-se de uma estudante do 5º período do Curso de Licenciatura em Educação Física, que participou como voluntária de extensão na brinquedoteca.

2.1.2 Organização do atendimento às crianças nas sessões lúdicas na brinquedoteca

Na brinquedoteca, os atendimentos ocorriam todas as quintas-feiras, das 14 às 15 horas. Ao chegarem na brinquedoteca, as crianças inicialmente eram acolhidas pelos professores/brinquedistas, que as organizavam sentadas em roda, para iniciar um diálogo relembando acontecimentos da aula anterior, no intuito de situá-las em relação às próximas atividades. Logo após, as crianças eram orientadas a realizar uma atividade direcionada, com base em um plano de ensino elaborado previamente para o grupo, constando o desenvolvimento de atividades relacionadas ao conteúdo/tema sobre contos da literatura infantil como “João e Maria” e contos do folclore brasileiro como “o saci Pererê”.

Na sequência, as crianças eram incentivadas pelos professores brinquedistas a explorar os brinquedos de forma espontânea, a partir de seu próprio interesse e da escolha e iniciativa de brincar.

No caso das crianças com deficiência que, em seu estágio de desenvolvimento, não se encontravam em condições de participar das atividades dirigidas, eram acompanhadas e orientadas na realização de atividades de seu interesse pelos professores/brinquedistas guiados por um Plano de Ensino Individualizado (PEI).⁶

⁶ 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”.

3 ANÁLISE DOS DADOS

Para procedermos a análise das informações produzidas, nos baseamos na análise microgenética, citada por Vigotski (2007) e Góes (2000), compreendendo-a como um modo de construção de informações que privilegiam o recorte de episódios interativos e exigem atenção a detalhes e ocorrências residuais, como pistas, indícios e signos de informações pertinentes de um processo em curso, enfocando as relações intersubjetivas e as condições sociais e históricas nas quais essas relações se configuram.

Assim, na análise dos dados, em uma primeira etapa, debruçamo-nos sobre o material fílmico e a leitura de todos os registros escritos sobre Gabriel. Desse esforço, selecionamos oito episódios, considerados por nós representativos de manifestações da evolução da constituição de vínculo entre Gabriel e a brinquedista. Em uma segunda etapa, esses episódios foram transcritos e pré-analisados, quando destacamos dois para uma análise mais aprofundada e refinada neste estudo.

3.1 A CONSTITUIÇÃO DE VÍNCULO NA RELAÇÃO DE GABRIEL COM A PROFESSORA BRINQUEDISTA

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

Assim, a criança se relaciona primeiro com os adultos, seus pais e parentes próximos e, na medida em que cresce, amplia também o quantitativo de adultos e crianças que fazem parte do seu convívio, influenciando diretamente sua formação. Sendo assim, faz sentido afirmar que as crianças formam suas humanidades pelas relações sociais contínuas. Logo, devemos estimular as interações sociais da criança com autismo, valorizando e compreendendo sua

forma peculiar de se relacionar com os seus pares, com os adultos e com o mundo.

Nesse sentido, a forma como os vínculos se constitui na criança, comporá um modelo interno com o qual ela irá estabelecer suas futuras relações. O vínculo é o que ata, o que tem capacidade de ligar afetivamente duas ou mais pessoas. “Dessa forma, a [família] [...] se apresenta como peça fundamental para elaboração dos estados emocionais da criança, o que vai influenciar nas [...] suas vivências e na relação com o meio em que se insere” (LEMOS; GEHELE; ANDRADE, 2017, p. 2). Para esses autores, o vínculo surge mediante o contato afetivo e a sensibilidade dos pais nos primeiros meses da criança, respondendo aos sinais e comunicações entre eles.

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

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

Na família de Gabriel percebemos que existe uma ótima relação com a criança, a mãe de Gabriel relata em uma entrevista, que ele tem uma ligação muito íntima com os irmãos mais velhos e com o padrasto. Após o nascimento de Gabriel e do seu diagnóstico de autismo, a relação familiar se modificou, tornando-os ainda mais próximos e com a atenção voltada para a criança (Entrevista, 12-5-2016).

Para Lemos *et al.* (2017), a relação de vínculo criada com a família pode possibilitar o desenvolvimento dos aspectos relacionais e a relação de afeto e vínculo com outros adultos e crianças que não sejam da família. A criança, então, se sentirá mais segura para conhecer o mundo e vivenciar outras relações, viabilizando, dessa maneira, na acepção de Vygotski (1997), os

aspectos motivacionais (interesses, impulsos...) essenciais para o aprendizado das brincadeiras e das outras práticas sociais.

Em sua entrevista, a mãe de Gabriel revela a satisfação dele em participar do trabalho realizado na brinquedoteca, quando pede, entusiasmado, para ir ao atendimento ou para permanecer mais tempo no local (Entrevista, 12-5-2016).

Gabriel, desde os primeiros contatos na brinquedoteca, não teve dificuldade de permanecer no espaço por causa do barulho, ele entrava com a mesma euforia das outras crianças, buscando explorar vários cantinhos e brincar com diferentes brinquedos. Porém, inicialmente, mostrava resistência em interagir com o adulto que o acompanhava.

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

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

As atividades foram realizadas com as crianças na sala da brinquedoteca. Gabriel entra na sala acompanhado por uma das professoras brinquedistas e de forma tranquila observa por alguns minutos todo o ambiente, dirigindo o olhar para as prateleiras com brinquedos, para o teto decorado com cortinas de fitas, balões e estrelas e para a movimentação dos colegas e adultos na sala. Em seguida, se dirige para um dos cantinhos temáticos da sala, escolhe um brinquedo lego com as peças já encaixadas que formavam duas torres e continua a andar pela sala parecendo fugir da professora brinquedista que o acompanhava. Gabriel, ainda segurando o jogo de montar, escolhe o cantinho da leitura, senta-se e começa a desmontar as torres. A professora brinquedista se aproxima com cautela, e sem falar nada, senta-se ao seu lado e com cuidado procura participar da brincadeira, ajudando-o a retirar as peças de

encaixe, buscando sua aprovação. Ele, por sua vez, demonstrou não aceitar bem a sua presença, deixando o brinquedo de encaixe com ela e deslocando para outro cantinho, se afastando dela, mostrando uma preferência por brincar sozinho, não se aproximando também das outras crianças. A professora fica parada com o brinquedo na mão, aguarda, observando seus próximos movimentos e, assim que ele escolhe outro cantinho, depois de alguns minutos, procura se aproximar novamente, senta-se ao seu lado sem falar nada. Em uma atitude amistosa oferece o brinquedo de montar para ele. Ele aceitou o jogo, mas apenas o colocou ao seu lado e começou a brincar com outro objeto, não interagindo com a professora brinquedista (Gravação de vídeo, 17-3-2016).

Nessa observação, percebemos logo nos primeiros momentos de Gabriel na brinquedoteca, a dificuldade de ele relacionar-se com o outro, mesmo tendo um brinquedo do seu interesse presente na relação, o que poderia facilitar a aproximação, mas não é isso que acontece nesse primeiro momento, ele faz a opção de brincar sozinho, se afastando da professora, mesmo tendo que escolher outro brinquedo para brincar.

Vigotski (2008) considera que o pensamento da criança tem em sua esfera motivacional a base volitiva-afetiva, que inclui os interesses, os afetos, os impulsos, a atenção, a emoção. Nesse sentido, a professora brinquedista aguarda a escolha por interesse de Gabriel do cantinho e do brinquedo, se mostrando interessada na brincadeira e procurando ter seu consentimento para participar do jogo, não conseguindo sucesso imediato. Porém, diante da dificuldade de aproximação, percebemos que Gabriel não se incomoda com a presença de um adulto que ele não conhece, apenas se distancia um pouco e responde quando é questionado, com poucas palavras. Parece haver ainda na relação, um estranhamento da presença desse outro adulto que o interpela em sua brincadeira.

A professora seguia buscando a aceitação de Gabriel nos primeiros encontros, esperava o tempo dele, observava seu interesse pelos brinquedos, diante de várias opções existentes na brinquedoteca, ficava sempre por perto, agia de

forma solidária e interessada, com abordagens corporais de afeto e carinho quando possível.

Compreendemos que a criança com autismo possui, em seu traço característico, a dificuldade de interação. Porém, o meio social pode transformar essa condição pela constituição de vínculo e afeto com o outro. Para Wallon (2007), o meio social transforma, aos poucos, a afetividade, que é, a princípio, orgânica, e torna as suas manifestações cada vez mais sociais.

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

Apoiados em Vigotski e Bakhtin, Oliveira e Gebara (2010), afirmam que o signo (palavra) é lugar de constituição e expressão dos modos de vida culturalmente elaborados. Nesse sentido, por meio da fala com o filho, a mãe facilitou os primeiros contatos do adulto e da criança com autismo naquele espaço, transmitindo segurança para Gabriel em um novo ambiente cultural.

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

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

uma das pernas. E elogiou o comportamento amigável de todas (Gravação em vídeo, 14-04-2016).

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

Nesse sentido, todo o esforço anterior da professora na relação com Gabriel, conforme Vigotski (2008), pode ter favorecido esse movimento do sujeito em direção ao outro, assim como a percepção da criança da reação de satisfação da professora brincqedista quando ela se aproximou e sentou-se no seu colo. Essa observação indica a importância de o adulto estabelecer uma efetiva relação com a criança com autismo para que vivenciando situações de interação significativa com o outro, ela amplie as possibilidades de se relacionar com outras pessoas. Para Dantas (2016), o olhar, o gesto, as expressões devem ser observados nessas crianças, quando não existe reciprocidade desses aspectos, as relações sociais se tornam prejudicadas.

Os relatos anteriores nos mostram a dificuldade de interação de Gabriel com um adulto que ele não conhece, porém, ao analisar os episódios, percebemos que, em cerca de quase dois meses ou sete encontros, Gabriel demonstrou traços de afetividade e constituição de vínculo em relação à professora brincqedista, fazendo toda diferença nos processos de ensino e de aprendizagem daí por diante, como se evidencia no episódio a seguir:

A intervenção aconteceu na área externa à brinquedoteca, um espaço bem amplo com árvores, área gramada e quadra. O objetivo da aula foi possibilitar às crianças a experiência de conhecer a arte em argila, proporcionando o manuseio da argila na criação de objetos, sensações táteis e colaboração.

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

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

Gabriel permanece sentado ao lado da professora brinquedista durante toda a intervenção, próximo das outras crianças, sem sair de perto dela, agindo de modo diferente ao que ela havia presenciado nos encontros anteriores. Essa situação se mostra reveladora da dinâmica da prática educativa, evidenciando que atividades que possam mobilizar o interesse de todos e que, ao mesmo tempo, cada um possa agir à sua maneira sobre o objeto, com suas

possibilidades motoras, afetivas, relacionais e criativas, são potentes para estreitar os laços de amizade e compartilhamento de brincadeira entre os participantes.

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

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

Essa percepção dos primeiros traços da constituição de vínculo de Gabriel em relação à professora brinquedista pode ser sustentada melhor quando dialogamos com Vigotski (2008), ao anunciar que o afeto move e direciona o pensamento e a tendência volitiva-afetiva leva o sujeito a querer permanecer ou não perto de alguém, a continuar brincando ou não com alguém. Complementarmente, Falkenbach, Diesel e Oliveira (2010) entendem que a proximidade entre os sujeitos não ocorre somente pelo contato físico, mas também pelo olhar, pelo sorriso, pela oralidade, no estímulo para realizar tarefas, estreitando, assim, as relações na formação de vínculos.

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

Aos poucos, as transformações nas ações de Gabriel se tornaram evidentes, notamos que ele começou a tomar a iniciativa para brincar e se solidarizou com outras crianças com e sem deficiência. Isso revela avanços no comportamento de Gabriel, que passou de uma postura inicial indicando preferência em brincar sozinho para uma postura que reconhece no outro adulto ou criança, possibilidades de compartilhar brincadeiras.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo tem como intenção encontrar pistas que revelem os modos de interação de crianças com autismo com os adultos na realização de brincadeira em uma brinquedoteca universitária.

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

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

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

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

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

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

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

Tal comportamento mostra que, na medida em que a criança com autismo estabelece uma parceria de amizade e confiança com o adulto de seu laço de relações, ela se permite interagir com ele, indo a contrapelo da literatura especializada que descreve tendências ao isolamento e dificuldade de socialização na relação com adultos e crianças.

REFERÊNCIAS

- DANTAS, H. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon, *In* TAILLER, Y. de La; OLIVEIRA, M.K de **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. 7.ed. São Paulo: Summus, 2016.
- FALKENBACH, A. P.; DIESEL, D.; OLIVEIRA, L. C. de. O jogo da criança autista nas sessões de psicomotricidade relacional. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 31, n. 2, p. 203-214, jan. 2010.
- GARCIA, A. A amizade no desenvolvimento da criança em Queiroz, S.S.; Ortega, A.C. & Enumo, S.R.F. (org.) **Desenvolvimento e Aprendizagem**

- Humana** –Temas Contemporâneos (pp.123-40). Vitória: UFES Programa de Pós-Graduação em Psicologia. 2005^a
- GOES, M. C. R. A Abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 20, n. 50, p. 9-25, 2000a.
- LEMONS, S.C.A. GECHLE, H.H.L. ANDRADE, J.V. Os Vínculos Afetivos no Contexto de Acolhimento Institucional: Um Estudo de Campo. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, Vol. 33 pp. 1-10, 2017.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 9. ed. São Paulo: EPU, 2013.
- OLIVEIRA, I. M. de; VICTOR, S. L.; CHICON, J. F. Montando um quebra-cabeça: a criança com autismo, o brinquedo e o outro. **Revista COCAR**, Belém, v. 10, n. 20, p. 73-96, ago./dez. 2016.
- OLIVEIRA, M.K. de. O problema da afetividade em Vygotsky, *In* TAILLER, Y. de La; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. 7.ed. São Paulo: Summus, 2016.
- OLIVEIRA, I.M.; GEBARA A. Interação, afeto e construção de sentidos entre crianças na brinquedoteca. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.1, p. 373-387, jan./abr. 2010.
- ORRÚ, S. E. **Autismo, linguagem e educação**: interação social no cotidiano escolar. São Paulo: Wak, 2007.
- PINO, A. **As marcas do humano**: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.
- VIGOTSKI, L. S. **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, L. S. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas V**: fundamentos de defectologia. Tradução de Maria del Carmen Ponce Fernandez. Madri: Visor, 1997.
- WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Tradução de Ana Maria Bessa. Lisboa: Martins Fontes, 2007.