

A PRÁTICA EDUCATIVA DO PROFESSOR NA INTERAÇÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA/AUTISMO NA BRINCADEIRA^{1*}

José Francisco Chicon²/ Universidade Federal do Espírito Santo

Rayanne Rodrigues de Freitas³/ Universidade Federal do Espírito Santo

Maria das Graças Carvalho Silva de Sá⁴/ Universidade Federal do Espírito
Santo

Gabriela de Vilhena Muraca⁵/ Universidade Federal do Espírito Santo

Eixo Temático 2: Propostas Curriculares e Práticas Pedagógicas

RESUMO

O artigo objetiva compreender a ação mediadora do professor na promoção e ampliação da experiência de brincar da criança com autismo. Caracteriza-se como um estudo de caso da mediação pedagógica em uma brinquedoteca com perspectiva inclusiva. Os sujeitos foram 17 crianças com idade de três a seis anos — dez com desenvolvimento típico, seis com autismo e uma com síndrome de Down. Os instrumentos de coleta de dados foram a observação participante, videogravação das sessões e registros em diário de campo. Na intervenção em turmas inclusivas, é fundamental, no trabalho mediador do professor, considerar as singularidades das crianças, apostar em sua aprendizagem e investir na ampliação da zona de desenvolvimento proximal ou iminente, agindo sobre o desenvolvimento potencial delas.

Palavras-chave: Educação Física; Autismo Infantil; Mediação Pedagógica; Brincadeira.

1 INTRODUÇÃO

O momento da Educação Física brasileira é de transformação, construção e ressignificação dos conhecimentos e práticas corporais. Soares et al. (1992) preconizam a experiência corporal significativa do aluno e a importância de lhe

^{1*} O presente trabalho contou com financiamento do Fundo de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (Fapes - Brasil).

² Doutor em Educação (USP/SP). E-mail: chiconjf@yahoo.com.br

³ Licenciada em Educação Física (CEFD/UFES). E-mail: rayanne_defreitas@yahoo.com

⁴ Doutora em Educação (CE/UFES). E-mail: mgracasilvasa@gmail.com

⁵ Bacharela em Educação Física (CEFD/UFES). E-mail: biamuraca@gmail.com

oportunizar um maior número de possibilidades de vivências corporais produzidas na/pela cultura.

Hoje, a área de conhecimento Educação Física promove sua universalização e prática em todos os segmentos de nossa sociedade. De acordo com a Carta Internacional da Educação Física e do Esporte da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 1978), a prática da Educação Física é um direito de todos e seus programas devem dar prioridade principalmente aos grupos menos favorecidos da sociedade. Entre eles, destacamos as crianças que são público-alvo da educação especial. Contudo, a intervenção educativa orientada para esse público tem se colocado como um desafio para profissionais da área educacional, sobretudo no que diz respeito às crianças com autismo, devido a dificuldades que se delineiam nos processos interativos, na comunicação com a criança, na compreensão de seus percursos de desenvolvimento e na organização de estratégias e recursos pedagógicos.

Desde 1943, com os estudos de Kanner (1997), entre as características da síndrome autística, encontra-se a diminuição de jogo imaginário. Atualmente, entre os componentes utilizados pela Organização Mundial de Saúde (1993, p. 247-248) para o diagnóstico de autismo, está o “[...] comprometimento em brincadeiras de faz-de-conta e jogos sociais de imitação [...]”. Identificamos na literatura diferentes concepções teóricas de desenvolvimento que consideram que a incapacidade para brincadeiras em crianças com autismo ocorre por diversos fatores ligados ao aparato orgânico, problemas com simbolização ou representação de um objeto ausente e distúrbios sensoriais (ASSUMPÇÃO-JUNIOR; PIMENTEL, 2000; GADIA; TUCHMAN; ROTTA, 2004).

No entanto, tomando como referência os estudos de Vigotski (1997, 2008), autores vinculados à abordagem histórico-cultural, como Góes (2000, 2002), Rocha (2005), Chiote (2015), Bagarollo, Ribeiro e Panhoca (2013), concebem que o desenvolvimento de todas as funções tipicamente humanas, dentre elas, o brincar, se dá nas relações sociais mediadas pelos outros, pelos instrumentos e pela linguagem. Nessa perspectiva, a força das alterações

biológicas é relativizada devido ao papel fundante do contexto histórico e cultural no desenvolvimento humano. Assim, parte desses autores defende que o fato de as crianças com autismo normalmente não brincarem possa estar fortemente vinculado à falta de experiências com brinquedos e brincadeiras, e não apenas a fatores orgânicos.

Dessa forma, visando a contribuir na construção do conhecimento sobre a relação entre a brincadeira e o desenvolvimento da criança com autismo, realizamos o projeto de pesquisa em andamento "O brincar da criança com autismo na brinquedoteca: inclusão, mediação pedagógica e linguagem", com o objetivo de compreender o brincar da criança com autismo em contexto de aprendizagem inclusivo e suas implicações para desenvolvimento infantil, baseados nos estudos da matriz histórico-cultural. No transcorrer desta pesquisa, constatamos a necessidade de um olhar mais apurado acerca da ação mediadora do educador/brinquedista no processo de intervenção educativa, especialmente com crianças com autismo.

Em frente a essa constatação, organizamos este subprojeto de pesquisa com a seguinte questão norteadora: como a ação mediadora do educador/brinquedista participa na promoção e ampliação da experiência de brincar da criança com autismo na brinquedoteca? Para responder a essa questão, traçamos como objetivo compreender a ação mediadora do professor/brinquedista na promoção e ampliação da experiência de brincar da criança com autismo na brinquedoteca.

2 METODOLOGIA

Este artigo⁶ discute um estudo de caso (LUDKE; ANDRÉ, 2013) da mediação pedagógica do professor/brinquedista que atua em uma brinquedoteca universitária com uma proposta inclusiva. Essa brinquedoteca está organizada por diferentes cantos temáticos – como casinha, camarim, leitura, jogos de construção etc.; por vezes, tem seu espaço ampliado, estendendo-se para outros ambientes da universidade.

⁶ Este estudo é parte de uma pesquisa mais ampla intitulada: "O brincar da criança com autismo na brinquedoteca: inclusão, mediação pedagógica e linguagem", aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da Ufes, conforme a Resolução nº 466/2012, no dia 21-3-2016, conforme parecer nº 1.459.302.

Os sujeitos da pesquisa foram 17 crianças de ambos os sexos, com idades de três a seis anos. Dessas crianças, dez compõem uma mesma turma de um Centro de Educação Infantil (CEI) e sete são oriundas de diferentes bairros do município de Vitória/ES — entre elas, seis com autismo e uma com síndrome de Down. Na época do estudo, a brinquedoteca contou com 12 estagiários do Curso de Educação Física e um aluno bolsista para o atendimento às crianças, às quintas-feiras, das 14 às 15 horas, no período de março a dezembro de 2016.

No dia do atendimento, os alunos eram recebidos pelos estagiários com uma conversa inicial para lembrar atividades, situações e acontecimentos do encontro anterior e as regras de uso do espaço. No momento seguinte, era realizada uma atividade dirigida, previamente planejada, de acordo com um plano de ensino organizado para o semestre; neste caso, o tema que orientava as atividades era contos do folclore brasileiro, conteúdo abordado por meio da ginástica historiada. Concluído esse momento, as crianças eram orientadas a explorar os diferentes cantos da brinquedoteca, a partir do próprio interesse. À medida que começavam a brincar, os estagiários observavam e iam se inserindo nas brincadeiras, tornando-se parceiros, estimulando, promovendo e ampliando as brincadeiras. Finalizando o atendimento, as crianças eram solicitadas a guardar os brinquedos e, em seguida, se sentar na roda para conversar sobre como foi a aula.

Depois, a equipe da pesquisa se reunia para avaliar a aula, planejar o encontro seguinte e realizar estudos sobre temáticas pertinentes ao trabalho do professor/brinquedista.

Os instrumentos de coleta de dados foram a observação participante, a videogravação das sessões por um estagiário (totalizando 24 horas/aulas) e o registro em diário de campo. A abordagem do material empírico ocorreu por meio da análise microgenética (GÓES, 2000), modo de tratamento de dados a respeito do desenvolvimento humano que enfoca situações interativas.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1 A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA: ALARGANDO AS POSSIBILIDADES DE INTERAÇÃO DA CRIANÇA COM AUTISMO NA BRINCADEIRA

A aula cujo tema foi “João e o pé de feijão” realizou-se na área externa à sala da brinquedoteca e teve dois objetivos básicos: a) propiciar às crianças atividades relativas às habilidades de correr, escalar e equilibrar; b) ampliar seu acervo cultural, trabalhando o conto e os valores presentes de respeito à fauna e à flora e colaboração e cuidado com o outro. Participaram dessa atividade as crianças do Centro de Educação Infantil (CEI), entre elas, uma com diagnóstico de autismo e uma com síndrome de Down.

A criança com autismo, aqui denominada Pedro,⁷ com idade de seis anos, peso acima da idade, tinha como *áreas fortes* — esferas do desenvolvimento caracterizadas por maior interesse da criança e também por maiores avanços — sociabilidade; compreensão do que lhe era solicitado; interesse por atividades relacionadas com movimentos amplos, como correr, pular, balançar, girar, equilibrar, dentre outros; e atividades que envolviam música. Com relação às *áreas fracas* — aquelas em que a criança não apresenta maior interesse ou motivação para agir e nas quais seu desenvolvimento ainda requer significativo investimento do professor —, destacamos ausência de verbalização; repertório de habilidades motoras bastante restrito; dificuldades em subir e descer de brinquedos, como o escorregador, e realizar rolamentos; pouco interesse em relação aos brinquedos na brinquedoteca; não compreensão de regras simples, como do pique-de-pega-pega; pouca iniciativa para brincar; resistência para se desprender do objeto real e atribuir a ele novos significados em situações de jogo de faz de conta.

A criança com síndrome de Down, denominada de Alan, com idade de cinco anos, tinha como áreas fortes: sociabilidade; liderança no grupo; interesse em ajudar a organizar o ambiente de aprendizagem; interação durante as atividades, tanto com os colegas quanto com os adultos. Apresentava linguagem verbal desenvolvida para sua idade, boa compreensão de regras, iniciativa para brincar e imaginação desenvolvida, possibilitando-lhe participar de brincadeira de faz de conta. Como áreas fracas, identificamos dificuldades nas habilidades de saltar, equilibrar, rebater e lançar; medo de altura e

⁷ Neste estudo, os participantes foram nomeados de forma fictícia.

necessidade de maior incentivo para a realização das atividades propostas. Sem incentivo, fazia apenas o que desejava no momento.

Para essa aula, estava previsto o trabalho com ginástica historiada, que é uma técnica de ensino da ginástica geral, a qual não tem finalidade competitiva e se caracteriza pela experiência corporal da criança, sem exigência da perfeição da técnica. Permite maiores possibilidades para apropriação dos movimentos e o sujeito tem suas singularidades respeitadas, enquanto enriquece seu repertório de movimentos e potencializa sua capacidade de interação social de maneira lúdica e prazerosa (SOUZA, 1997). Os professores/brinquedistas criaram uma história na qual as crianças eram convidadas a experimentar diversos movimentos que iam ganhando sentido no transcorrer da narrativa e na relação com os recursos pedagógicos.

A seguir, é apresentado e analisado o episódio que denominamos “João e o pé de feijão”. Esse episódio é parte de uma intervenção que durou cerca de 50 minutos.

No espaço externo à brinquedoteca, depois de ouvirem a história de "João e o pé de feijão", as crianças foram orientadas pelo professor/brinquedista a ajudar a vaquinha da história (vaquinha de pelúcia) a atravessar uma ponte estreita (slack-line) para encontrar o seu filhote, que havia se perdido do outro lado do rio (aqui o propósito foi trabalhar o equilíbrio com as crianças).

Ao chegarem do outro lado do rio, as crianças foram recompensadas pelo professor pela boa ação realizada, recebendo feijões mágicos que, no contexto lúdico da aula, cresceriam até chegar ao céu, como na história. De posse dos feijões mágicos, as crianças foram orientadas a sentar, agrupadas em um conjunto de seis colchonetes. Nesse momento, passaram a receber do professor/brinquedista copos descartáveis que continham no fundo um pedaço de algodão, onde iriam plantar e regar suas sementes com um borrifador, imaginando que nasceriam e cresceriam a ponto de levá-los até o reino dos gigantes que viviam para além das nuvens.

Assim, curiosas e interessadas, as crianças começaram a fazer uso do borrifador molhando o caroço de feijão no copo. Pedro e Alan, que se recusaram a realizar essa atividade inicialmente, brincavam com uma bola de

pilates, acompanhados pelos estagiários. Depois, Pedro sentou-se em uma pedra e Alan começou a pegar pequenos galhos no chão. O professor orientador, observando a cena, resolveu intervir. Aproximou-se de Pedro e, pegando suas mãos, levantou-o, conduzindo-o para o centro da atividade com os feijões, posicionou-o sentado com o grupo, colocou em suas mãos o copo e o feijão, estimulando-o a participar da tarefa. Em seguida, procurou Alan e, por meio de uma boa conversa, convenceu-o a participar da atividade.

Com os dois posicionados no grupo, o professor orientador conversou com as crianças, chamando a atenção delas para acolherem os colegas que tinham acabado de chegar. Solicitou àquelas que estavam com o borrifador que molhassem o feijão nos copos dos dois. As crianças se revezavam nessa tarefa, enquanto o professor orientador reforçava a ideia de que essa ação resultaria no nascimento e crescimento do pé de feijão.

Para retribuir a gentileza dos colegas, o professor orientador solicitou que o borrifador fosse entregue a Alan, de forma que ele também usasse o objeto para molhar o feijão dos colegas. De posse do borrifador, Alan demonstrou dificuldade motora ao não conseguir coordenar o movimento de apertar o gatilho do borrifador, exigindo auxílio do professor orientador no sentido de ensinar-lhe como manusear o objeto. O gesto foi repetido com apoio, algumas vezes, até que ele foi capaz de apertar o gatilho com independência, molhando o feijão dos colegas que traziam o copo para essa finalidade, num gesto de cooperação/compartilhamento da brincadeira. Alan demonstrava, com sorriso, a alegria de molhar, sem ajuda, o feijão dos colegas e comemorava a cada copo que molhava. Agia com reciprocidade na brincadeira, mostrando compreender a dinâmica e a situação imaginária presente. Os colegas reagiam à situação, mostrando contentamento e expectativa quanto ao crescimento do pé de feijão e à vinda do gigante.

No caso de Pedro, a situação foi bem diferente. Quando Alan, por solicitação do professor orientador, entregou o borrifador para que ele molhasse também o feijão do copo dos colegas, deparamo-nos com sua dificuldade em apertar o gatilho do objeto. Nesse momento, Pedro foi orientado sobre como fazer pelos colegas, mas sem sucesso. Faltava-lhe coordenação motora para apertar o

gatilho e lançar água no copo dos colegas. Percebendo a circunstância, o professor orientador interveio oferecendo a ajuda necessária para Pedro realizar a tarefa e compartilhar a brincadeira com os colegas. Em um gesto simples, apoiou sua mão sobre a mão de Pedro e juntos começaram a esguichar água no copo dos colegas, tornando a brincadeira vibrante novamente. Nesse instante, era visível a alegria de Pedro.

Na sequência, o professor orientador deu o borrifador a outra criança e a Pedro um copo com feijão no fundo, explicando que eram feijões mágicos que, se fossem molhados, iriam crescer. Pedro segurou o copo em suas mãos e parecia se manter indiferente à história e ao jogo imaginário. O colega, entusiasmado, borrifou água dentro do copo dele. De maneira natural, ele levou o copo à boca, em uma atitude de tomar água, mas foi imediatamente contido pelo professor. Por mais que lhe fosse explicado que era uma brincadeira, que o feijão e a água não eram para ser engolidos, ele insistia em fazê-lo. Nesse momento, o estagiário disse às crianças que o feijão havia crescido e chegado até a terra dos gigantes, provocando uma brincadeira de pique-pega, prevista para ocorrer na sequência (Diário de campo, 22-9-2016).

Nesse episódio, constatamos que, desde o início da aula, é possível perceber o distanciamento de Pedro e Alan do restante do grupo. A opção por se envolver em uma atividade diferente da que foi proposta pelo professor brinquedista que coordenava a aula para todos os alunos parece ser indício, no caso de Pedro, da restrição de interesse e da própria dificuldade em lidar com o imaginário. Alan, que geralmente participava da atividade coletiva com os colegas, nessa aula estava mais interessado no manuseio das bolas de pilates, ali disponíveis para estimular as habilidades psicomotoras de Pedro que, muitas vezes, manifestava desinteresse em participar das atividades com a turma, exigindo nossa intervenção de forma individualizada e paralela ao grupo, na direção de responder às suas singularidades.

Para Alan, a recusa inicial em participar da brincadeira parece ser menos influenciada pelas características da síndrome de Down e, talvez, decorrente da mudança de ambiente da aula e do interesse em explorar novos espaços — uma situação mais facilmente contornada pela ação mediadora do professor

orientador. No caso de Pedro, ao que tudo indica, a resistência em participar da brincadeira é mais fortemente influenciada pelo autismo, que compromete sua disponibilidade em participar das atividades coletivas, exigindo um esforço maior do professor para mediar a situação e encontrar os meios alternativos de envolvê-lo na aula.

Assim, entendemos ser relevante evidenciar, na análise desse episódio, as sutilezas presentes na ação mediadora do professor de maneira a propiciar condições que favorecem: a inserção das crianças com autismo e síndrome de Down na brincadeira, a ampliação de suas possibilidades de interação com os colegas e o domínio do próprio movimento. Para dar suporte a esta análise, trazemos os estudos de Vigotski (1997, 2007) sobre o papel do outro no desenvolvimento infantil, os apontamentos de Rocha (2005) acerca da mediação pedagógica e as pesquisas de Chicon (2013) a respeito da experiência corporal.

3.2 INSERINDO AS DUAS CRIANÇAS NA ATIVIDADE LÚDICA

Inicialmente, destacamos a forma como o professor orientador provocou a inserção dos dois alunos na atividade coletiva. No caso de Pedro, sem muita conversa, agiu diretamente sobre seu corpo, estendendo-lhe as mãos, convidando-o a se levantar e conduzindo-o até o grupo, onde foi posicionado sentado entre os colegas, recebendo o copo com feijão como os outros. Quanto a Alan, a abordagem foi diferente e menos incisiva. O professor procurou convencê-lo a participar da atividade com palavras, conversando com ele, sugerindo que ele poderia usar o borrifador para molhar o feijão mágico dos colegas, despertando o seu interesse.

No primeiro caso, foi necessária uma abordagem mais direta e física para tirar Pedro de seu isolamento do grupo e proporcionar-lhe uma experiência coletiva. No segundo caso, foi preciso agir de forma persuasiva, procurando, por meio das palavras, convencer Alan de que a atividade era interessante e que ele poderia ajudar os colegas a molhar os feijões com o borrifador, elevando seu interesse em participar da atividade. Essa postura diferenciada diante das duas crianças é decorrente de um conhecimento prévio que o professor tinha sobre

elas, indicando o quanto é crucial observar e conhecer os alunos para identificar a melhor forma de agir em relação a cada um deles e diante de cada situação específica.

Vygotsky (1997) auxilia-nos a compreender que o ato intencional das crianças com deficiência, para a experimentação corporal, necessita da ação mediadora do professor. O conhecimento do próprio corpo, das possibilidades de movimento e interação corporal com objetos e pessoas demanda, em parte, o auxílio do outro. No episódio em foco, a intervenção do professor foi importante para provocar o contato corporal das duas crianças, seja para levá-las a interagir com os objetos, seja para dar-lhes segurança na realização de determinadas tarefas, seja ainda para fazê-las vivenciar experiências que não ocorreriam sem implicação corporal (CHICON, 2013).

3.3 AMPLIANDO AS POSSIBILIDADES DE INTERAÇÃO ENTRE AS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA E OS COLEGAS

Após Alan e Pedro serem inseridos no grupo, o professor orientador tratou de dirigir sua atenção aos colegas não deficientes, com o objetivo de orientá-los para o acolhimento dos novos integrantes, solicitando que usassem o borrifador para molhar o feijão no copo dos dois, provocando a aproximação entre as crianças e o compartilhamento da brincadeira. Em seguida, pediu que os alunos do CEI passassem o borrifador para Alan, de modo que ele pudesse retribuir o gesto, molhando o feijão presente no copo dos colegas, inclusive de Pedro. Nesse momento, a atitude do professor orientador foi decisiva para que a brincadeira fosse compartilhada e para que ocorresse reciprocidade na ação dos envolvidos, dando protagonismo a todos e mantendo vivo o interesse pela permanência na brincadeira.

Nessa situação, percebe-se que a ação mediadora do professor potencializa a interação dos envolvidos e revela uma atenção compartilhada, por parte do menino com autismo, Pedro, isto é, uma capacidade de coordenar a atenção com um parceiro social com referência a um referencial externo — um objeto, um evento ou um símbolo, em uma relação triádica (ZANON, 2012). No entanto, o compartilhamento da atenção e de interesses não ocorre em

diferentes situações, indistintamente. Quando a relação triádica envolve uma criança, outra criança e o objeto (borrifador ou o copo com feijão), ou seja, uma relação em torno da utilização funcional de um objeto concreto, palpável, a atividade ganha uma dimensão do possível, com significado para as ações da criança. Porém, quando implica a atuação no plano do imaginário — relação de uma criança, outra criança e o evento (o jogo imaginário) — as ações parecem não ter significado para Pedro, então o compartilhamento da atenção e da atividade não se estabelece, levando-o ao desinteresse.

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

3.4 PROPICIANDO CONDIÇÕES PARA O DOMÍNIO DO PRÓPRIO MOVIMENTO

No momento de usar o borrifador para esguichar água no copo dos colegas, as duas crianças com deficiência demonstraram dificuldades, exigindo, porém, níveis variados de apoio.

Revelando uma área fraca, Alan apresentou dificuldade de coordenação motora para acionar o gatilho, não imprimindo a força necessária para tal. Sem êxito, os colegas tentaram ajudá-lo, mostrando como se fazia. Era necessária, nesse caso, uma intervenção mais cuidadosa, que levasse em conta o nível de dificuldade da ação e, a partir disso, a maneira mais apropriada de ensinar a criança, propiciando, assim, condições para a elevação do nível de desenvolvimento real para a realização da tarefa (VIGOTSKI, 2007). Nesse sentido, foi preciso que o professor orientador explicasse pausadamente a

posição da mão e o movimento de apertar o gatilho com os dedos, repetindo com Alan o gesto por quatro vezes; só depois disso a criança conseguiu realizar a tarefa com autonomia, o que foi festejado pelos colegas e por ele próprio. Assim, ao experimentar uma ação bem-sucedida, Alan ficou mais motivado para interagir com os colegas e se manter na brincadeira.

Pedro, por outro lado, só observava a situação. Em sua vez de usar o borrifador, a sua dificuldade foi maior e envolvia a coordenação motora. Não conseguia fazer o movimento de apertar o gatilho com força suficiente para esguichar a água. Novamente a ação mediadora do professor era necessária, demonstrando à criança como realizar o movimento, executando-o junto com ela para que a aprendizagem ocorresse. O professor orientador posicionou sua mão sobre a de Pedro para ajudá-lo na tarefa, molhando o feijão dos colegas, que também reagiram festejando a ação. Pedro sorria mostrando alegria. No entanto, não conseguiu realizar o movimento de forma independente, mesmo com todo o auxílio do professor, indicando necessidade de maior atenção e investimento em atividades que implicassem coordenação motora fina.

No desenvolvimento dessa brincadeira, foi necessária a ação mediadora dos colegas e mais intensamente do professor orientador em relação a Alan e Pedro, o que permite vislumbrar com nitidez a pertinência do conceito de zona de desenvolvimento proximal ou iminente proposto por Vigotski (2008) para analisar o episódio. Alan, ao ser auxiliado pelos colegas e pelo professor no uso do borrifador, consegue responder à atividade, passando do nível de desenvolvimento potencial para o nível de desenvolvimento real, ao conseguir apertar o gatilho e realizar a atividade com autonomia, sem que fosse mais preciso o auxílio inicial que ele recebeu.

Pedro, por sua vez, não conseguiu passar do nível de desenvolvimento potencial ao nível de desenvolvimento real, mantendo, em relação à tarefa, a necessidade de ser auxiliado pelo outro, permanecendo nesse nível de desenvolvimento. Assim, considerando a potencialidade desse conceito, destacamos a importância do professor como mediador no processo de ensino e de aprendizado. Para isso, é necessário que ele conheça seu aluno, o contexto cultural e social em que ele está inserido, bem como o nível de

complexidade das atividades a serem desenvolvidas com as crianças para poder planejar a ação educativa de forma a potencializar seu desenvolvimento.

4 CONCLUSÕES

Realizamos este estudo com o objetivo de compreender a ação mediadora do professor/brinquedista na promoção e ampliação da experiência de brincar da criança com autismo na brinquedoteca. Apoiados na abordagem histórico-cultural, tomamos como *locus* de pesquisa uma brinquedoteca universitária que atua em uma perspectiva inclusiva e realiza atividades com crianças com e sem deficiência, com o auxílio de estagiários do Curso de Educação Física. Para a discussão, enfocamos um episódio envolvendo a mediação pedagógica de um professor, de forma a promover a participação de uma criança com síndrome de Down e outra com autismo em uma atividade lúdica, realizada com crianças sem deficiência. A intervenção do professor foi orientada para a inserção das crianças no grupo, a ampliação das possibilidades de interação com os colegas e o auxílio no domínio do próprio movimento.

Na análise, foi possível constatar o quanto a intervenção educativa com crianças com autismo é desafiadora, considerando as dificuldades presentes na comunicação, em seus processos interativos, na compreensão de seus percursos de desenvolvimento e na organização de estratégias e recursos pedagógicos. No entanto, assim como a discussão dos dados indica, é possível transpor esses desafios por meio da mediação pedagógica, como ocorreu nas experiências com Pedro e Alan, que tiveram sua brincadeira promovida e ampliada pelo professor.

Na intervenção em turmas inclusivas, percebemos que é fundamental, no trabalho mediador do professor de Educação Física, considerar as singularidades das crianças, apostar em sua aprendizagem e investir na ampliação da zona de desenvolvimento proximal ou iminente, agindo sobre o desenvolvimento potencial delas, nas diversas atividades lúdicas realizadas e, assim, propiciar maiores níveis de independência e autonomia no brincar. Essa forma significativa de intervenção pedagógica implica o olhar sensível do

professor e a ação intencional, planejada e sistemática de maneira a promover a aprendizagem e o desenvolvimento de todas as crianças.

REFERÊNCIAS

- ASSUMPÇÃO-JUNIOR, F. B.; PIMENTEL, A. C. M. Autismo infantil. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, vol. 22, n. 2, p. 37-39, 2000.
- BAGAROLLO, M. F.; RIBEIRO, V. V.; PANHOCA, I. O brincar de uma criança autista sob a ótica da perspectiva histórico-cultural. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 19, n. 1, p. 107-120, 2013.
- CARTA INTERNACIONAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA E DO DESPORTO DA UNESCO, de 21 de novembro de 1978. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002164/216489por.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2017.
- CHICON, J. F. **Jogo, mediação pedagógica e inclusão**: um mergulho no brincar. 2. ed. Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2013.
- CHIOTE, F. de A. B. **Inclusão da criança com autismo na educação infantil**: trabalhando a mediação pedagógica. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2015.
- GADIA, C. A.; TUCHMAN, R.; ROTTA, N. T. Autismo e doenças invasivas do desenvolvimento. **Jornal de Pediatria**, v. 80, n. 2, p. 83-94, 2004.
- GÓES, M. C. R. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Caderno Cedes**, v. 20, n. 50, p. 9-25, 2000.
- GÓES, M. C. R. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T.; REGO, T. C. (Org.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.
- KANNER, L. Os distúrbios autísticos de contato afetivo. In: ROCHA, P. S. et al. **Autismos**. São Paulo: Escuta. Centro de Pesquisa em Psicanálise e Linguagem, 1997.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. São Paulo: EPU, 2013.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID 10**. 10. ed. Porto Alegre: Artmed, 1993.
- ROCHA, M. S. P. M. L. **Não brinco mais**: a (des)construção do brincar no cotidiano educacional. Ijuí: Unijuí, 2005.
- SOARES, C. L. et al. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- SOUZA, E. P. M. de. **Ginástica geral**: uma área do conhecimento da educação física. Campinas, SP: Unicamp, 1997.
- VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas V**: fundamentos da defectologia. 5. ed. Madri: Visor, 1997.
- 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**, v. 8, p. 23-36, 2008.

Zanon, R. B. **Déficit na iniciativa de atenção compartilhada como principal preditor de comprometimento social no transtorno do espectro autista.** Dissertação (Mestrado em Psicologia) — Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.