



MONTANDO UM QUEBRA-CABEÇA: A CRIANÇA COM AUTISMO, O BRINQUEDO E O OUTRO

PUTTING A PUZZLE TOGETHER: THE AUTISTIC CHILD, THE TOY AND THE OTHER

Ivone Martins de Oliveira

Sonia Lopes Victor

José Francisco Chicon

Universidade Federal do Espírito Santo - UFES

Resumo

Alguns estudos têm destacado o papel que adultos e outras crianças podem assumir no desenvolvimento da criança com autismo. Entretanto, as peculiaridades de seus modos de interação com os outros frequentemente são apontadas como um fator que dificulta essas relações. Este artigo tem como objetivo analisar estratégias de intervenção pedagógica utilizadas pelo adulto para enriquecer a relação entre a criança com autismo e o brinquedo. A pesquisa de campo foi realizada em uma brinquedoteca universitária que desenvolve atividades lúdicas numa perspectiva inclusiva e teve como sujeitos uma criança com autismo e uma estagiária do Curso de Educação Física. O estudo discute as estratégias da estagiária para ensinar à criança o uso convencional do jogo e algumas repercussões dessas estratégias sobre sua ação.

Palavras-chave: Criança. Autismo. Brinquedo. Aprendizagem.

Abstract

Some studies have highlighted the role assumed by adults and children regarding the development of a child diagnosed with autism. However, the peculiarities of their ways to interact with the other are often indicated as a factor that makes these relations difficult. Thus, this article aims at analyzing the pedagogical intervention strategies used by adults in order to enrich the relation between the autistic child and toys. The field research was held at a playroom of a university that develops playful activities in an inclusive perspective and had as subjects a child diagnosed with autism and a trainee belonging to the Physical Education course. The study discusses the trainee's strategies to teach this child the conventional use of the game and some repercussions of these strategies on her action.

Keywords: Child. Autism. Toy. Learning.



Introdução

Neste trabalho, a montagem de um quebra-cabeça é o ponto de partida para a discussão a respeito da mediação feita pelo adulto na relação entre uma criança com autismo e um objeto cultural, cuja finalidade maior é entreter e divertir as pessoas: o quebra-cabeça. No entanto, também poderia ser utilizado como uma metáfora para se referir às intrincadas redes de relações – entre a criança com autismo e o meio físico e social, entre aspectos biológicos e culturais no desenvolvimento, entre a pedagogia e a medicina – que perpassam a educação escolar dessa criança.

No Brasil, o movimento de inclusão escolar foi se delineando especialmente a partir da Declaração de Salamanca (1994) e, progressivamente, se intensificando a partir da Política Nacional de Educação Especial de 1994 (BRASIL, 1994), das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001) e da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Esse movimento tornou visíveis as particularidades do desenvolvimento de crianças pequenas com autismo; as diferentes e, por vezes, questionáveis interpretações sobre a síndrome; e a precariedade das práticas educativas orientadas para esses sujeitos, na educação infantil, configurando um quadro da inclusão escolar cujas peças ainda estamos longe de dispor em uma imagem coesa e nítida.

Investigando professores da educação infantil, Favoretto e Lamônica (2014) constataram que, embora a grande maioria desses profissionais reconheça a necessidade de se proceder a adaptações para a inclusão de crianças com transtornos do espectro autista, também considera que ocasionalmente elas têm potencial para aprender no ensino comum; a maioria também indica não estar preparada para intervir de maneira significativa em situações de alteração de comportamentos, dificuldades de socialização e comunicação.



Suplino (2007) também constata a escassez de práticas educativas que favoreçam a inclusão escolar de crianças, ao analisar as relações estabelecidas nas salas de aula de duas escolas onde frequentavam duas crianças de cinco anos com autismo. Entretanto, um aspecto interessante ressaltado pela pesquisadora é o papel da brincadeira de forma a favorecer processos inclusivos entre crianças pequenas. A brincadeira pode propiciar uma situação de maior leveza, descontração e espontaneidade nas relações interpessoais e na ação das crianças. Nesse contexto, é ressaltada também a participação do professor, de forma a incentivar a criança a brincar.

Pesquisando sobre os modos de brincar de três crianças com autismo e a atuação dos adultos durante situações de brincadeiras em uma instituição especializada, Martins e Góes (2013) apontam que a mediação do adulto pode propiciar condições para o desenvolvimento de ações imaginativas por parte das crianças, na medida em que esse adulto as incentiva a interagir com o outro e cria estratégias de exploração do uso significativo dos objetos. Diante disso, as autoras sublinham a necessidade de maior atenção aos processos interativos, de maneira a permitir significação das vivências das crianças, situando-as no contexto histórico e cultural em que elas vivem.

Chiote (2012) analisa a mediação pedagógica no desenvolvimento do brincar de uma criança com autismo na educação infantil. Considerando que o brincar é uma prática social e não inata, o estudo indica como a reorientação na forma de os adultos interpretarem as ações dessa criança e intervirem nas relações estabelecidas na educação infantil potencializa sua brincadeira. Nessa perspectiva, destaca a importância de o adulto brincar com a criança, estar junto com ela na brincadeira, significando suas ações e ensinando-a a brincar, bem como investir em situações de brincadeira que estimulem as demais crianças a se aproximarem e brincar com ela.

Conforme apontam esses estudos, a ampliação das possibilidades de desenvolvimento dessas crianças se efetiva na medida em que elas têm a possibilidade de



intervenções clínicas e educativas desde a mais tenra idade. No que tange às práticas educativas, a inserção da criança com autismo em espaços inclusivos pode permitir-lhe vastas oportunidades de interações com outras crianças e adultos e com as produções culturais próprias à sua idade e também podem ter um efeito enriquecedor ao seu desenvolvimento, desde que adequadamente mediadas. Entre as crianças pequenas, o brincar se destaca como uma atividade potente ao desenvolvimento.

Assim, este estudo tem como objetivo analisar estratégias de intervenção pedagógica utilizadas pelo adulto para enriquecer a relação entre a criança com autismo e o brinquedo, num contexto coletivo de realização de atividades lúdicas.

Crianças com autismo e práticas educativas

Discorrendo sobre o desenvolvimento social de crianças com autismo, Siegel (2008) ressalta o nível de interesse e as formas de vinculação com o outro como aspecto central da síndrome. Há uma tendência de essas crianças se isolarem, mesmo num ambiente repleto de pessoas, ou se afastarem, esquivando-se do toque do outro; tendo pouco contato visual com o outro e não sendo muito usual o gesto de apontar por essas crianças, pois parte delas utiliza mais a estratégia de *conduzir pela mão* para obter o que deseja. Nesse contexto, parece não haver, para essas crianças, um *sentido de partilha* das próprias experiências e emoções.

Em frente a essas peculiaridades na interação com o outro, as possibilidades de imitação também são afetadas. A tendência ao isolamento e à retração diante da presença do outro geralmente é acompanhada por limitações nas possibilidades de imitação de comportamentos do outro. Conforme aponta Siegel (2008, p. 57), “[...] parece que quanto mais a forma de imitação envolve um modelo humano e assume o significado como parte da interação social tanto mais difícil se torna para a criança com autismo dominar”.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



A linguagem é um dos aspectos que mais intrigam os pesquisadores e desafia aqueles que se dedicam à educação dessas crianças. Em muitos casos, há a ausência de uma linguagem oral mais elaborada, e a comunicação da criança é perpassada por gestos e poucas manifestações expressivas, como o sorriso e o choro. Quando há linguagem oral, ela costuma assumir características diferenciadas, como a ecolalia ou a verbalização de sons aparentemente sem sentido. Sem o apoio da linguagem verbal, a imaginação tende a apresentar-se de forma empobrecida. Diante da oferta de brinquedos e situações lúdicas, a criança costuma andar pelo espaço, tocar ou pegar objetos, mas descartá-los logo em seguida, a não ser que seja algo que lhe chame muito a atenção; nesse caso, ela pode passar bastante tempo envolvida com eles, tocando-os, cheirando-os ou ordenando-os. A quebra desses padrões de comportamento é possível somente a partir da intervenção do adulto.

Diante desse quadro, na área educacional, tem-se considerado, como alternativa de atuação pedagógica para essas crianças, o saber prático, muitas vezes adquirido por vivências não perpassadas por um processo de reflexão mais consistente, bem como as práticas que possuem uma orientação eminentemente clínica (FRANCO; CARVALHO; GUERRA, 2010).

A história da educação especial é fortemente marcada pelo saber da medicina e, por volta do século XIX, é de médicos que começam a se delinear conhecimentos e práticas disseminados na educação de sujeitos com comprometimentos no desenvolvimento. Os conhecimentos e práticas evoluem para uma perspectiva de atuação pedagógica centrada no diagnóstico, no trabalho individualizado e no investimento de treino em habilidades básicas. Essas práticas, por vezes, marcadas por uma fragilidade teórica e conceitual, adentram as escolas e interferem nas concepções e intervenção pedagógica dos professores em relação aos sujeitos com autismo.



Discorrendo sobre as interfaces entre o discurso médico e o discurso pedagógico e suas implicações para a prática pedagógica, Franco, Carvalho e Guerra (2010) indicam que frequentemente profissionais da educação buscam no discurso médico elementos para dar respaldo ao não aprendizado de alunos com algum tipo de comprometimento no desenvolvimento. Tendo se organizado para instruir crianças consideradas “normais”, a escola, que recentemente começa a receber alunos público-alvo da Educação Especial, ainda está despreparada para atender a esses sujeitos. Não conhecendo suas particularidades nem as possibilidades educativas desses alunos, tende a estigmatizá-los, tomando como base conhecimentos do senso comum e até mesmo o discurso médico, apropriado, algumas vezes, de forma distorcida.

Nesse contexto, apesar de o número de pesquisas acerca da temática ter se ampliado sensivelmente, observa-se, ainda, uma demanda por estudos que enfoquem a emergência de processos psíquicos de nível mais elaborado nessas crianças, bem como o delineamento de práticas educativas que incidam sobre esses processos.

Criança com autismo, desenvolvimento infantil e brincadeira

Diferentes perspectivas teóricas têm sido utilizadas para compreender aspectos da aprendizagem e do desenvolvimento da criança com autismo, as quais têm subsidiado a configuração de práticas educativas tanto na escola regular quanto em escolas especiais.

Nesse contexto, Santos (2012) e Miura (2013) investigam aspectos referentes à leitura e escrita de crianças com autismo; Martins e Góes (2013) e Santos (2015) exploram a emergência de processos imaginários. No que diz respeito às funções psíquicas, os estudos abordam aspectos como o simbolismo, a imaginação, a compreensão da leitura e a atenção ao foco na escrita. Nessas investigações, o outro sempre se coloca como um elemento fundamental na mediação entre as crianças e jovens com autismo e os objetos e na emergência de processos que, ainda embrionários, indicam



tanto as possibilidades de desenvolvimento desses sujeitos como o papel inexorável do adulto.

Embora não sejam problematizados nem discutidos, processos como a atenção voluntária e a imitação são mencionados nesses estudos, indicando a pertinência de se ter um olhar mais atento a esses fenômenos.

Considerando os postulados da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, que ressaltam a similaridade entre os processos de desenvolvimento de crianças com e sem deficiência — na medida em que apontam que, em ambos os casos, o desenvolvimento dessas pessoas está sujeito à interposição da cultura e da história (VIGOTSKI, 1983, 1997; LEONTIEV, 1978) —, este trabalho toma como base estudos produzidos a partir dessa perspectiva para abordar aspectos do desenvolvimento de crianças com autismo.

Vigotski (1983) afirma que as funções psíquicas superiores resultam do desenvolvimento social e não propriamente do plano biológico, embora este forneça a base para o desenvolvimento cultural da criança: “[...] a cultura dá origem a formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas, edifica novos níveis no sistema do comportamento humano no transcórre do desenvolvimento”¹(VIGOTSKI, 1983, p. 34, tradução dos autores). Assim, a cultura atua sobre o nosso substrato biológico, alterando o *status* das inclinações instintivas, dando nova forma a funções elementares e criando novas funções psíquicas.

Esse postulado traz contribuições inestimáveis para se pensar a educação de crianças com autismo, sobretudo, em um contexto em que muitos estudos sobre a síndrome na área da medicina estão assentados em uma perspectiva organicista, que busca no organismo a explicação para as peculiaridades dos processos psíquicos desses sujeitos,

¹ “[...] la cultura origina formas especiales de conducta, modifica la actividad de las funciones psíquicas, edifica nuevos niveles en el sistema del comportamiento humano en desarrollo”.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



tendendo a considerá-los pouco permeáveis à ação da cultura. Nesse caso, o organismo constitui-se em uma estrutura organizada, ativa em seu processo de adaptação ao meio, cujas possibilidades de evolução estão dadas em seu equipamento biológico, definindo seus “dons” ou “talentos” (WERNER; SANTO, 1991). Influenciados por essa perspectiva, muitos educadores tendem a considerar que crianças com autismo “são como são”, suas possibilidades de ser e existir no mundo já estão dadas, havendo pouco a ser feito por elas no ambiente escolar.

Por outro lado, ao discorrer sobre o desenvolvimento do psiquismo humano, Leontiev (1978) coloca em foco o ambiente gregário e as repercussões que a vida em coletividade produz sobre o homem, especialmente no que tange à emergência e desenvolvimento do trabalho e da linguagem. O trabalho propiciou a “[...] transformação e a hominização do cérebro, dos órgãos da actividade externa e dos órgãos dos sentidos” (LEONTIEV, 1978, p. 70), processo que se efetiva na medida em que o trabalho altera a relação com o meio físico e social e isso, por sua vez, transforma as condições físicas e psíquicas do homem, num processo dialético.

Assim, alterações na composição anatomofisiológica do homem e em seu psiquismo são desencadeadas a partir das relações de trabalho, atravessadas pelo uso e fabricação de instrumentos e pela relação com os outros e consigo próprio, perpassadas pelo signo. Paulatinamente, os instrumentos e os signos medeiam a relação do homem com a natureza, com os outros e consigo próprio, fornecendo os contornos do psiquismo tipicamente humano. Funções psicológicas de nível mais elaborado se desenvolvem, como a atenção mediada, a percepção e a memória, entre outras.

Discorrendo sobre o uso de instrumentos pelo homem, Leontiev (1978, p. 82) destaca que “[...] o instrumento não é apenas um objecto de forma particular, de propriedades físicas determinadas; é também um objecto social, isto é, tendo um certo modo de emprego, elaborado socialmente no decurso do trabalho colectivo [...]”. Ou seja,



o objeto, como instrumento, carrega consigo a história de sua produção e as formas de uso culturalmente estabelecidas para ele, as quais são apropriadas pela criança, compondo e/ou alterando o próprio funcionamento psíquico, na medida em que ela domina o instrumento. Assim é com o brinquedo, ainda que possua determinadas particularidades, como objeto sujeito aos movimentos da imaginação.

Como um objeto produzido para a criança brincar, o brinquedo insere-se no universo do lúdico, do imaginário, da atividade criativa sujeita, inclusive, a subverter o objetivo para o qual o brinquedo foi, inicialmente, criado: uma panelinha de plástico produzida para a criança brincar de casinha pode transformar-se em um barquinho que navega em uma banheira. Ainda assim, não deixa de assumir o caráter de um objeto social produzido para a criança brincar.

Os sentidos que perpassam o brinquedo, como objeto lúdico e criativo, não estão dados nele nem são experienciados pela criança como uma habilidade inata; ao contrário, dependem da ação do outro, dos sentidos que o outro atribui a ele, em sua relação com a criança: brincar é uma prática social, desenvolvida, portanto, no seio de uma dada cultura (BROUGÈRE, 2002).

Algumas crianças que apresentam um desenvolvimento mais próximo aos padrões estabelecidos, com o tempo, costumam demandar menos investimento dos adultos ou de outras crianças mais experientes para desenvolver determinadas brincadeiras, como o jogo imaginário. No entanto, aquelas brincadeiras que demandam uma subordinação maior a um conjunto de regras estabelecidas culturalmente – como um jogo de damas ou o domínio de propriedades do brinquedo de nível mais elaborado, como um *videogame* – necessitam de um nível maior de atenção e orientação de outros que dominam o conhecimento das regras ou a habilidade para utilizá-los.

Em relação às crianças com autismo, de modo geral, elas necessitarão de uma atenção maior em todos os tipos de brincadeira. Possivelmente, demandarão um



investimento dos adultos no sentido de delinear estratégias de mediação na relação entre elas e o brinquedo e/ou a brincadeira, que se adaptem aos seus diferentes modos de ser e de estar no mundo. Visando a ampliar a discussão acerca dessas estratégias de mediação, nas próximas páginas, este estudo se detém na análise de um episódio em que o adulto se coloca entre a criança e um jogo de quebra-cabeça, tendo uma participação ativa nessa relação.

Metodologia

Este estudo é parte de uma pesquisa mais ampla cujo objetivo geral é analisar aspectos do processo de interação e de interlocução de crianças com autismo com os outros e com os brinquedos, em atividades lúdicas realizadas em uma brinquedoteca vinculada a uma instituição de ensino superior. Trata-se de um estudo de caso de crianças com autismo que frequentam uma brinquedoteca que tem uma proposta inclusiva.

Frequentavam a brinquedoteca, na época da coleta de dados, vinte e duas crianças de um centro de educação infantil, mais cinco crianças com autismo e uma com síndrome de Down. No período do estudo de campo, a idade das crianças variava entre três e seis anos.

Para o desenvolvimento das atividades lúdicas com as crianças – que são realizadas uma vez por semana, com duração de uma hora –, há a participação de dezesseis estagiários do Curso de Educação Física, uma psicóloga e um professor de educação física, ambos funcionários do Centro de Atenção Psicossocial Infante-Juvenil de Vitória/ES (CAPSI) e os coordenadores do projeto. Para o registro das atividades desenvolvidas, foram feitas gravações em vídeo e anotações em diário de campo.

Considerando os objetivos deste estudo, foram enfocadas, neste trabalho, uma criança com autismo e uma estagiária do Curso de Educação Física.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Augusto² é uma criança de três anos e quatro meses, com diagnóstico de autismo, que frequenta a brinquedoteca há cerca de quatro meses. Tem um irmão gêmeo (também com autismo) que participa das atividades lúdicas nesse espaço. Augusto não tem uma linguagem desenvolvida, costuma emitir sons como “Ihiih” ou “Iahiahiah” em momentos de euforia ou descontentamento. Nem sempre está receptivo ao convite dos estagiários para o desenvolvimento de alguma brincadeira, seja somente entre eles, seja envolvendo as demais crianças. Pode passar longos períodos envolvido com algum objeto em particular. Costuma estar próximo fisicamente do irmão, mas, raras vezes, observou-se a realização de alguma atividade lúdica em conjunto com ele.

A estagiária, Gisele, cursa o sétimo período do Curso de Bacharelado em Educação Física. É aluna bolsista de iniciação científica e atua no Projeto de Extensão da brinquedoteca há dois semestres.

A coleta do material empírico ocorreu entre os meses de agosto e dezembro de 2015 e teve como principal procedimento a observação. Nesse período, foram avaliadas e registradas passagens de atividades lúdicas planejadas anteriormente e desenvolvidas pelos estagiários e também atividades livres, nas quais as crianças tinham liberdade para escolher com o que, com quem e como gostariam de brincar. Durante todo o tempo, os estagiários se dividiam na orientação e acompanhamento das atividades lúdicas, bem como em brincadeiras conjuntas com as crianças. Havia uma preocupação especial com as crianças com autismo e síndrome de Down, que eram constantemente incentivadas a interagir com os brinquedos, realizar atividades lúdicas em conjunto com as demais crianças e com os próprios adultos.

Numa primeira etapa do processo de análise do material coletado, as atenções se voltaram para Augusto, uma das crianças com autismo que se destacou pela necessidade

² Os nomes utilizados para a referência à criança e à estagiária são fictícios.



de atenção e incentivo para participar das atividades lúdicas e de investimento para se envolver em atividades lúdicas mais elaboradas. Após assistir a todo o material gravado e ler todos os registros escritos, as gravações foram retomadas, com o foco nas ações que envolviam essa criança. Os principais episódios foram transcritos, sendo feita uma pré-análise do material e selecionado o episódio para uma análise mais refinada.

Resultados

No material recolhido para análise, foram encontrados diferentes episódios em que os estagiários intervêm de maneira a propiciar situações de interação entre Augusto e as demais crianças e entre ele e os brinquedos. Nem sempre essas tentativas foram bem-sucedidas. Na brinquedoteca, havia um rico acervo de brinquedos, entretanto, a atenção de Augusto se voltava para poucos materiais, os quais costumavam ser manuseados por ele durante muito tempo. Não foi observado o envolvimento da criança em brincadeiras de faz de conta mais elaboradas. Também não era comum o uso mais convencional dos brinquedos com os quais interagia.

Na análise, um episódio, em especial, destacou-se pela riqueza da mediação realizada pela estagiária na relação entre a criança e um jogo de quebra-cabeça, o qual durou cerca de dezessete minutos, sendo interrompido quando seus pais vieram buscá-la, ao final da sessão.

Considerando os objetivos deste trabalho, foram identificados no episódio quatro momentos que auxiliam na compreensão das nuances da relação que se estabelece entre a criança, o jogo de quebra-cabeça e a estagiária. Nesses quatro momentos, encontram-se elementos para discutir as estratégias utilizadas pela pesquisadora para: manter a interação com a criança, chamar sua atenção para o objeto como um jogo e ensiná-la a montar o quebra-cabeça.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Primeiro momento: Aproximando-se da criança e chamando sua atenção para o quebra-cabeça como um jogo

Após algumas tentativas sem sucesso de despertar o interesse de Augusto por alguns objetos, a estagiária Gisele apresenta a ele uma prancha de madeira com o contorno do corpo de uma criança preenchido com peças de um quebra-cabeça. Augusto se interessa pelo jogo e começa a retirar as peças e colocar no chão. A estagiária pega algumas peças e deixa cair no chão, fazendo barulho, mas isso não desperta a atenção de Augusto, que pega algumas peças, levanta-se e vai sentar em outro local. A estagiária pega a prancha de madeira e o restante das peças e vai atrás dele. Ela coloca a prancha e as peças perto dele e senta-se. Augusto coloca e tira peças da prancha. Gisele mostra a ele como as peças devem ser encaixadas, formando a cabeça e o tronco da criança. Ele acompanha com o olhar o movimento das mãos dela, pega outras peças e tenta encaixar na figura. Não consegue.

Segundo momento: Tentando manter a atenção da criança e demonstrando o que deve ser feito

Então Gisele tira todas as peças e tenta entregar a Augusto, uma por uma, na ordem em que deveriam ser encaixadas na prancha, mas ele não aceita, tira e coloca as peças da prancha algumas vezes. Ela tenta ajudá-lo a colocar as peças no lugar certo, mas ele tira todas elas, pega algumas peças, vira-se de costas para ela e começa a batê-las no chão. A estagiária segura uma peça e faz o mesmo. Ele vira-se para ela. Aproveitando a atenção dele, ela pega a peça da cabeça das mãos da criança e a encaixa na prancha. Augusto acompanha o movimento de suas mãos com o olhar, em seguida, pega uma peça e tenta encaixar na prancha. Gisele o auxilia colocando as peças do tronco. Ele observa e depois tira as peças colocadas por ela. Então ela tenta demonstrar



como montar o quebra- cabeça, colocando as peças das pernas, mas ele tira as peças que ela colocou, deixando apenas a cabeça.

Terceiro momento: Usando o recurso da palavra e do gesto para manter o foco na montagem do quebra-cabeça

Observando que a criança não tirou a cabeça da prancha, a estagiária aponta a peça que ele não tirou e pergunta: “E esse?”. Augusto olha para as mãos dela, senta-se em cima da prancha e tenta tirar a cabeça. Quando consegue, sai de cima da prancha. Gisele continua tentando ajudá-lo a montar o quebra-cabeça, agora usando o recurso da fala e do gesto. Augusto manuseia as peças no chão. Ela aponta para a peça no chão e, em seguida, para o local em que ela deveria ficar na prancha, mas esse recurso não surte efeito. A estagiária pega as peças e monta a figura, enquanto ele acompanha suas ações com o olhar. Quando vê a figura montada, emite o som: “Ouhouhouh” e balança os braços.

Quarto momento: Interpondo-se entre as particularidades da relação da criança com as peças e as regras de montagem do quebra-cabeça

Em seguida, Augusto retira as peças e vai ordenando-as no chão, uma ao lado da outra, deixando a cabeça na prancha. A estagiária chama a atenção dele novamente batendo a peça da cabeça no chão e colocando na prancha. Ele olha para suas mãos, retira a peça da prancha e coloca ao lado das outras. Ela bate o dedo indicador na prancha algumas vezes, no local da cabeça, chamando a atenção dele. Augusto coloca novamente a peça da cabeça na prancha e Gisele vai ajudando-o a encaixar as peças do tronco. Augusto olha para as peças que estão no chão e para a figura montada, pega uma peça e a estagiária indica outra no chão. Ele entrega a peça para ela, mas ela pega a peça adequada, que é a do calção da figura montada. Ele entrega para ela a peça que está em sua mão, que é a da canela do menino, e ela coloca-a no lugar certo, mas ele parece não ficar satisfeito, pois Gisele foge do padrão de colocar as peças uma seguida



da outra. Augusto retira a peça da canela do lugar certo e põe mais acima, no espaço destinado à coxa da figura. Pega a outra peça da coxa e encaixa no lugar certo, seguindo o padrão. Ele continua envolvido com essa atividade lúdica, mas a câmera passa a focar outra criança (Gravação em vídeo: 3-12-2015).

Discussão

Esse longo episódio é muito interessante para se discutir de forma mais detalhada o processo de inserção da criança com autismo em uma prática social, que é o jogo de quebra-cabeça. Nos quatros momentos do episódio, observam-se diferentes estratégias utilizadas pela estagiária para se aproximar da criança, manter a interação com ela, possibilitar condições para que ela se relacione com o objeto como um jogo, ensinar a ela como se monta o quebra-cabeça. Diante disso, esta discussão enfocará dois aspectos: as estratégias da estagiária para ensinar à criança com autismo o uso convencional do jogo e algumas repercussões dessas estratégias sobre a ação da criança. Embora esses aspectos estejam intimamente relacionados, inicialmente daremos mais ênfase às ações da estagiária, para, em seguida, colocar em perspectiva a ação da criança mediada pela atuação do adulto.

Ao discutir sobre a relação entre desenvolvimento e aprendizado, Vigotski (1984, p. 101) destaca as repercussões que a ação do outro, principalmente por meio da escola, pode ter sobre o desenvolvimento infantil, despertando “[...] vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros”. Enfatiza, também, a necessidade de se investir em situações de aprendizado que tracionem o desenvolvimento da criança com deficiência, pois, caso contrário, ela não atingirá níveis mais elaborados de pensamento. Tendo em vista essas considerações do autor, passa-se a analisar a intervenção educativa da estagiária na brinquedoteca, de maneira a possibilitar

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



a ampliação dos conhecimentos sobre o jogo de quebra-cabeça pela criança e o desenvolvimento de uma atividade mental mais elaborada.

De início, nota-se que a estagiária fez várias tentativas de aproximação e contato com a criança por meio de diferentes brinquedos, tendo sucesso com o quebra-cabeça. Entretanto, a criança interessou-se pelo objeto e não pelo contato com ela, mudando de lugar com algumas peças na mão. A estagiária insiste no contato e no uso do jogo, vai atrás da criança e senta-se em sua frente. Diante das ações da estagiária, Augusto interessa-se pelo jogo e aceita compartilhá-lo com ela. Porém, mesmo se interessando pelo brinquedo e desenvolvendo a atividade com a estagiária, por uma vez tenta esquivar-se, sentando-se de costas para ela, demandando de Gisele um cuidado especial de forma a manter a interação e orientar a ação de Augusto sobre o jogo, sem que isso interferisse em seu interesse pelo quebra-cabeça.

Tendo a criança aceitado a presença e participação da estagiária no manuseio das peças, no segundo momento do episódio, ela intensifica as estratégias que visam a apontar a Augusto outra forma de uso do quebra-cabeça, além de manusear as peças: seu uso convencional, como um jogo. Nas ações da estagiária, nesse momento, predomina o gesto, o qual, de modo geral, é acompanhado pela criança por meio do olhar. Entretanto, observa-se, em alguns momentos, um descompasso entre o que propõe a estagiária e a ação da criança: por vezes, Augusto segue com os olhos os movimentos de Gisele na montagem do quebra-cabeça e tenta segui-los, mas, em outros, ele desfaz o que foi feito, vira-se de costas para ela, bate levemente as peças no chão e manuseia-as. O distanciamento da criança implica novamente uma ação da estagiária no sentido de envolvê-la no processo interativo. Nesse momento, bater uma peça do quebra-cabeça no chão, ao invés de sentar-se em frente à criança de novo ou chamar por seu nome, foi uma estratégia sutil que não isentou a criança de uma participação ativa na dinâmica interativa. Embora haja uma assimetria, inexorável, na relação entre a estagiária e a criança – a



estagiária é um adulto que ocupa o lugar de quem deve acompanhar as crianças na brinquedoteca, zelar para que brinquem umas com as outras em segurança, brincar com elas e ensiná-las a brincar; e, por sua vez, a criança com autismo ocupa um lugar de quem sabe, mas ainda tem muito a aprender sobre a brincadeira, os materiais lúdicos e as relações intersubjetivas – há o reconhecimento dessa criança como uma pessoa, com desejos e necessidades, potente para interagir com o outro, para desenvolver-se e constituir-se como um participante ativo da coletividade.

Entretanto, não sendo suficiente somente o recurso do gesto, observa-se que Gisele também utiliza a fala para orientar a ação da criança na montagem do quebra-cabeça. Entretanto, suas ações ainda não permitem a Augusto compreender o processo de montagem do jogo. Então ela utiliza a estratégia de montar o quebra-cabeça para que ele tenha uma visão global da figura montada. Embora a estagiária tenha montado o jogo, esse procedimento parece ter sido fundamental para que a criança começasse a compreender a relação entre as partes e o todo. Diante da figura montada, Augusto emite o som “Ouhouhouh”, enquanto balança os braços, indicando um possível avanço numa percepção mais ampla do jogo.

Constata-se que o papel mediador da estagiária na relação entre a criança com autismo e o jogo de quebra-cabeça é marcado por avanços e descontinuidades, expressos nas constantes tentativas de Gisele para manter a interação com Augusto e orientar suas ações para o uso convencional desse jogo e nas aproximações e distanciamentos de Augusto nesse percurso. Avanços e descontinuidades que parecem se constituir como parte do desenvolvimento cultural da criança com autismo, do processo de sua inserção no plano da cultura.

Em frente a isso, identifica-se, nos diferentes momentos do episódio descrito, na repercussão da ação mediadora da estagiária, dois aspectos relevantes para abordar o desenvolvimento cultural dessa criança com autismo: a atenção voluntária e a imitação.



Retomando momentos de descompasso entre as ações da estagiária e as de Augusto, como em situações em que ela coloca peças na prancha para montar a figura e ele tira, podemos nos indagar se Augusto não está interessado no jogo ou se não está compreendendo as regras da montagem do quebra-cabeça que a estagiária tenta mostrar.

Bosa (2002) chama a atenção para a necessidade de se distinguir situações em que a criança não demonstra interesse por uma atividade ou objeto daquelas situações em que ela pode não entender o que é esperado dela. Considerando a criança com autismo como um sujeito potente para interagir com o outro, a autora ressalta a relevância de se ter um olhar cuidadoso e uma escuta atenta à criança para que se possa identificar o que ela tenta transmitir aos outros e como ela o faz. Como afirma Bosa (2002, p. 37):

Compreender o autismo é abrir caminhos para o entendimento do nosso próprio desenvolvimento [...]. É percorrer caminhos nem sempre equipados com um mapa nas mãos, é falar e ouvir uma outra linguagem, é criar oportunidades de troca e espaço para os nossos saberes e ignorância.

Por outro lado, o descompasso entre as ações da estagiária e de Augusto diante do jogo não parece ser indício de desinteresse dele pela atividade, uma vez que basta um pequeno gesto dela no sentido de chamar a atenção do menino para que este retorne a essa atividade. Nesse momento, parece pertinente problematizar a questão da atenção da criança com autismo na realização de uma tarefa.

Vigotski (1983) afirma que a atenção, como uma função psíquica superior, implica o uso de estímulos e signos artificiais, os quais orientam a conduta da criança, permitindo-lhe uma relação com o meio físico e social movida pelo desenvolvimento cultural e não propriamente por fatores orgânicos ou maturação de processos nervosos. Na relação entre a criança e o jogo, observa-se uma ação intensiva da estagiária de forma a conduzir sua atenção para o jogo como um objeto cultural: ela deixa peças caírem no chão para chamar a atenção de Augusto, bate uma das peças no chão, repetindo uma ação dele, usa a palavra e o gesto de diferentes formas. Se a ação intensiva da estagiária indica

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



fragilidades no desenvolvimento da atenção voluntária (numa atividade pela qual a criança demonstrava muito interesse), por outro lado, a resposta imediata do menino a quase todas as tentativas dela de chamar sua atenção aponta uma disponibilidade para interagir com o outro e a compreensão de alguns de seus gestos e palavras como signos. Ele parece ainda não conseguir utilizar a palavra para dominar a própria conduta, mas já é capaz de se guiar pela ação do outro, quando o que está em jogo lhe interessa ou agrada.

O quebra-cabeça é um objeto cultural, que hoje é utilizado para fins didáticos e de lazer. Enquanto aprende a jogá-lo, a criança vai se apropriando de habilidades necessárias ao domínio do jogo e que não estão dadas no momento do nascimento, mas que são culturais: dominar o jogo implica dominar habilidades para sua execução. Diante da ação mediadora da estagiária, ao mesmo tempo em que aprende como montar o quebra-cabeça, Augusto exercita a atenção voluntária, o controle do movimento (ficou cerca de dezessete minutos sentado no mesmo lugar, envolvido com o jogo), o raciocínio e a percepção da relação entre o todo e as partes, entre outros aspectos. Como parte essencial desse processo, destacamos a imitação de ações da estagiária, um componente apontado por Vigotski (1983) como um dos meios fundamentais do desenvolvimento de funções psíquicas superiores na criança.

Em diferentes momentos do episódio, observa-se que Augusto olha para as mãos e os movimentos da estagiária e repete ou tenta repetir suas ações de encaixar peças do quebra-cabeça na prancha. É interessante ressaltar que a quantidade de vezes em que a criança olha para os movimentos das mãos da estagiária encaixando peças é superior ao número de vezes em que ele tenta encaixar as peças na prancha, indicando que a imitação não se trata de uma ação automática. Ao contrário, como aponta Vigotski (1983, p. 137,



tradução dos autores), o “[...] processo de imitação pressupõe uma determinada compreensão do significado da ação do outro”.³

Considerando as condições que Augusto teve para interagir com o jogo e as possibilidades de mediação por parte de Gisele, possivelmente ele não conseguiu compreender o significado do conjunto de suas ações, a não ser, talvez, quando se deparou com a figura da criança montada na prancha. A dinâmica interativa estabelecida entre criança e estagiária iniciou-se em frente ao jogo desmontado. Para a estagiária, havia a figura de uma criança a ser montada, mas, para Augusto, o que havia de perceptível era uma prancha e pedaços de madeira coloridos para manusear, partes desconexas e não um todo a ser reconstruído. Nesse contexto, diante da ação intensiva da estagiária, em alguns momentos, parece haver repetição de seus movimentos, mas não propriamente imitação de suas ações tendo em vista a montagem da figura. Porém, na medida em que a estagiária avança na montagem da figura e a criança começa a ter uma percepção inicial do todo, ela vai construindo um padrão de disposição das peças na prancha e, a partir disso, sua ação não parece ser pura repetição e sim imitação, como mostra o quarto momento do episódio.

Enquanto a estagiária monta o quebra-cabeça iniciando pela cabeça da criança e colocando as próximas peças uma seguida da outra, Augusto observa. Porém, quando ela foge desse padrão e coloca a peça da canela direita da criança que ele lhe entregou, deixando um espaço vazio entre essa peça e as demais, Augusto não aceita, pega a peça encaixada por último e coloca-a mais acima, preenchendo o espaço vazio. Logo em seguida, ele pega uma peça e coloca no espaço da prancha destinado à coxa esquerda da criança, seguindo o padrão criado pela estagiária na montagem da maior parte da figura e não a última ação dela. Notamos, aqui, uma tendência dessa criança de se guiar por um

³ “[...] proceso de imitación presupone una determinada comprensión del significado de la acción del outro”



padrão rígido de ação para a montagem da figura, uma característica apontada por alguns autores como própria de crianças com autismo (SIEGEL, 2008) a qual também orienta Augusto na montagem do jogo.

Constata-se, assim, uma atividade mental intensa por parte da criança no sentido de interagir com o jogo a partir do direcionamento conduzido, de maneira também intensiva, pela estagiária. Uma atividade mental perpassada por aproximações e distanciamentos em relação ao uso convencional do brinquedo, aspecto mencionado em algumas pesquisas como um desafio para a criança com autismo.

Considerações finais

Neste trabalho, discutiu-se acerca da mediação do adulto na relação entre a criança com autismo e o brinquedo, sob a orientação do postulado de que o outro tem um papel fundamental no desenvolvimento infantil, permitindo à criança constituir-se como um membro de uma determinada cultura. No transcorrer da história, por meio do trabalho, o homem foi criando instrumentos e práticas sociais que favorecem tanto a relação dos homens entre si como sua relação com a natureza. Ocorre que, nesse percurso, grande parte das produções culturais tem como referência certo padrão de normalidade, estão adaptadas a pessoas sem deficiência ou transtornos, o que impacta diretamente a educação de crianças com autismo. Assim, impossibilitadas de se inserir no mundo cultural de forma mais rápida e aparentemente natural, como as demais crianças, meninos e meninas com deficiência ou transtornos necessitam de uma atenção especial, de maneira a se construir possibilidades de acesso ao mundo da cultura (VIGOTSKI, 1983).

Nessa perspectiva é que se abordou a participação do outro na relação entre uma criança com autismo e o brinquedo, destacando passagens do intrincado movimento da estagiária de maneira a possibilitar à criança compreender o uso convencional de um quebra-cabeça e a aperfeiçoar funções psíquicas necessárias para montá-lo, entre elas, a



atenção voluntária. Como parte desse processo, a imitação se destaca revelando avanços e descontinuidades em frente aos processos de desenvolvimento e aprendizado que perpassam a montagem do quebra-cabeça.

O estudo aponta o papel crucial do outro que, por meio de uma participação intencional e orientada na relação entre a criança com autismo e os objetos da cultura, pode colaborar na criação de condições propícias ao desenvolvimento de funções psíquicas e formas mais elaboradas de relação com esses objetos. Assim, entende-se que esta reflexão aponta elementos importantes para a discussão acerca das práticas pedagógicas dirigidas à criança com autismo em espaços coletivos, seja na brinquedoteca, seja na sala de aula, bem como da formação de profissionais que trabalham com ela.

Referências

BOSA, C. Autismo, atuais interpretações para antigas observações. In: BAPTISTA, C. R.; BOSA, C. (Org.). **Autismo e educação**: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 21-40.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/Seesp, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura/Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**, de 7 de janeiro de 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. Último Acesso em: 2 mar. 2016.

_____. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 14 set. 2001. Seção 1E, p. 39-40.

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.



CHIOTE, F. A. B. A mediação pedagógica no desenvolvimento do brincar da criança com autismo na educação infantil. REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 35, 2012, Porto de Galinhas. **Anais...** Porto de Galinhas: Anped, 2012.

DECLARAÇÃO de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: Corde, 1994.

FAVORETTO, N. C.; LAMÔNICA, D. A. C. Conhecimentos e necessidades dos professores em relação aos transtornos do espectro autista. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 1, p. 103-116, jan./mar. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v20n1/a08v20n1.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2016.

FRANCO, M. A. M.; CARVALHO, A. M.; GUERRA, L. B. Discurso médico e discurso pedagógico: interfaces e suas implicações para a prática pedagógica. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 16, n. 3, p. 463-478, set./dez. 2010.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

MARTINS, A. D. F.; GÓES, M. C. R. Um estudo sobre o brincar de crianças autistas na perspectiva histórico-cultural. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 25-34, jan./jun. 2013. Disponível em: <[file:///C:/Users/user/Downloads/Brincar da crian%C3%A7a autista Alessandra e G%C3%B3es.pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/Brincar_da_crian%C3%A7a_autista_Alessandra_e_G%C3%B3es.pdf)>. Acesso em: 9 fev. 2016.

MIURA, R. K. K. Inclusão escolar de pessoas com espectro do autismo: análise da escrita após a leitura de uma história infantil. In: NUNES, L. R. O. P.; SUPLINO, M.; WALTER, C. C. F. (Org.). **Ensaio sobre autismo e deficiência múltipla**. Marília, SP: ABPEE; Marquezzine e Manzini, 2013. p. 71-95.

SANTOS, K. L. **Linguagem de sujeitos com transtornos do espectro do autismo: processos de interpretação e significação**. 2015. 72 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2015.

SANTOS, E. C. **Entre letras e linhas de Rafael: estudo sobre a escolarização de uma criança com autismo no ensino comum**. 2012. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



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

SUPLINO, M. H. F. O. **Retratos e imagens das vivências inclusivas de dois alunos com autismo em classes regulares**. 2007. 169 f. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **Fundamentos de defectologia**: obras completas. V. 5. Habana: Pueblo y Educación, 1997.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**: problemas del desarrollo de la psique. V.3. Madri: Visor, 1983.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WERNER, J.; SANTO, K. A. E. Desenvolvimento e aprendizagem da criança. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 67-73, 1991. Disponível em: <<file:///C:/Users/user/Downloads/37682-44291-1-SM.pdf>>. Acesso em: 25 fev. 2016.

Sobre os Autores

Ivone Martins de Oliveira é professora associada IV do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Coursou Pedagogia, Mestrado e Doutorado pela Universidade Estadual de Campinas. Email: ivone.mo@terra.com.br

Sonia Lopes Victor é professora associada IV do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Coursou Pedagogia pela Ufes, Mestrado pela Universidade Federal de São Carlos, Doutorado e Pós-Doutorado pela Universidade de São Paulo. Email: sonia.victor@hotmail.com

José Francisco Chicon é professor associado II do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Coursou Educação Física e Mestrado pela Ufes, Doutorado pela Universidade de São Paulo e Pós-Doutorado pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Email: chiconjf@yahoo.com.br

Recebido em: 03/03/2016

Aceito para publicação em: 28/03/2016