

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

NAÍSA AFONSO DA SILVA

BRINCADILHAR:

vivências de crianças com autismo nas brincadeiras da Educação Infantil

UBERLÂNDIA
2021

NAÍSA AFONSO DA SILVA

BRINCADILHAR:

vivências de crianças com autismo nas brincadeiras da Educação Infantil

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/FACED/UFU) para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Myrtes Dias da Cunha

UBERLÂNDIA

2021

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

S586 2021	<p>Silva, Náisa Afonso da, 1983- BRINCADILHAR: vivências das crianças com autismo nas brincadeiras da Educação Infantil. [recurso eletrônico] / Náisa Afonso da Silva. - 2021.</p> <p>Orientadora: Myrtes Dias da Cunha. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Educação. Modo de acesso: Internet. Disponível em: http://doi.org/10.14393/ufu.te.2022.10 Inclui bibliografia. Inclui ilustrações.</p> <p>1. Educação. I. Cunha, Myrtes Dias da, 1964- (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós- graduação em Educação. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU: 37</p>
--------------	--

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Tese de Doutorado Acadêmico, 27/2021/301, PPGED				
Data:	Dezesseis de dezembro de dois mil e vinte e um	Hora de início:	14:15	Hora de encerramento:	18:27
Matrícula do Discente:	11813EDU033				
Nome do Discente:	NAÍSA AFONSO DA SILVA				
Título do Trabalho:	"Brincadilhar: vivências de crianças com autismo nas brincadeiras de Educação infantil"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Saberes e Práticas Educativas				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"Psicologia histórico-cultural, afetividade e cinema: crianças e infâncias na contemporaneidade"				

Reuniu-se, através do serviço de Conferência Web da Rede Nacional de Pesquisa - RNP, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Priscilla de Andrade Silva Ximenes - UFCAT; Silvia Ester Orrú - UNB; Camila Turati Pessoa - UFU; Maria Irene Miranda - UFU e Myrtes Dias da Cunha - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Myrtes Dias da Cunha, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

[A]provado(a).

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Myrtes Dias da Cunha, Membro de Comissão**, em 16/12/2021, às 18:31, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Camila Turati Pessoa, Professor(a) do Magistério Superior**, em 17/12/2021, às 08:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Silvia Ester Orrú, Usuário Externo**, em 17/12/2021, às 09:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Irene Miranda Bernardes, Professor(a) do Magistério Superior**, em 17/12/2021, às 15:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Priscilla de Andrade Silva Ximenes, Usuário Externo**, em 22/12/2021, às 11:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3261796** e o código CRC **386323D0**.

NAÍSA AFONSO DA SILVA

BRINCADILHAR:

vivências de crianças com autismo nas brincadeiras da Educação Infantil

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/FACED/UFU) para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em: ____ / ____ / _____

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dra. Myrtes Dias da Cunha – Orientadora
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Camila Turati Pessoa
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Maria Irene Miranda
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Priscilla de Andrade Silva Ximenes
Universidade Federal de Catalão (UFCAT)

Sílvia Ester Orrú
Universidade de Brasília (UnB)

Dedico este trabalho a todas as crianças com autismo, em especial ao Rei e à Rio, que tanto me ensinaram ao longo desta caminhada.

AGRADECIMENTOS

“Nós nos tornamos nós mesmos através dos outros” (VIGOTSKI, 1989, p. 56). Foram muitos – ou, quiçá, inúmeros – “outros” para constituir esse “eu” que hoje agradece a cada pessoa que, de maneira direta e/ou indireta, contribuiu para a realização deste trabalho. Pesquisadores como Spinoza (2013) defenderam a premissa de que somos seres de encontros e que os bons encontros aumentam a nossa potência de ser, existir, agir e de sermos afetados.

Gratidão a Deus por todos os bons encontros que Ele me permitiu ao longo da minha caminhada! Obrigada por sempre iluminar meus caminhos, me proteger e dar forças nos momentos em que mais precisei.

Agradeço às crianças, protagonistas desta pesquisa, Rei e Rio, que me ensinaram a ver, sentir, ouvir, perceber e interpretar o mundo por outras perspectivas. Ao Rei, por me ensinar a comunicar pelo gesto e pelo olhar, a sentir o vento com os olhos fechados e a demonstrar carinho, fazendo um coração com as mãos; e à Rio, por ter-me feito reviver vários momentos da minha vida, em que tive a sensação de falar, falar e nunca ser ouvida, por me mostrar a invisibilidade das crianças, por apresentar críticas e propostas de uma escola mais humanizada e por me fazer repensar a minha prática profissional. Aos pais de Rei e Rio, por terem confiado em meu trabalho e permitido a participação dos seus filhos neste estudo.

À professora Myrtes que, além de ser uma orientadora maravilhosa, se tornou uma amiga para toda a vida. É imensurável o quanto aprendi e desenvolvi com você, materialização de que o conhecimento e a afetividade são inseparáveis. Obrigada pela escuta respeitosa e pela orientação responsável, criteriosa e ética. Myrtes, você sempre será uma referência de professora, orientadora e de ser humano para mim. Gratidão por tudo!

Agradeço a todos os professores que fizeram parte da minha trajetória escolar, desde a Educação Básica até a Pós-graduação. Às professoras Camila Turati, Dulcéria Tartuci, Maria Irene, Priscilla Ximenes, Sílvia Ester Orrú pelas ricas contribuições no meu processo formativo.

Aos amigos e colegas do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/FACED/UFU), Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infâncias, Docências e Cotidiano Escolar (GEPIDCE) e Universidade Federal de Goiás (UFG), que tornaram o meio acadêmico mais leve, os intervalos, cheios de risadas, além de terem compartilhado comigo as mais diversas emoções: Rafael, Adriene, Priscila, Camila, Claudinei, Ana Cristina, Anna Carolina, Jozaene, Renata, Tatiani, Mara, Ana, Natália e Lia.

Gratidão aos meus pais, por tanto amor e carinho que sempre tiveram comigo ao longo da minha vida, pelo jeito singular de acolhida, amor e respeito – a maneira como me apresentaram o mundo e a vida estará sempre presente em minhas atitudes e no meu coração. Obrigada por nunca terem medido esforços para me proporcionar sempre o melhor, por acreditarem nas minhas possibilidades e por sempre me incentivarem a efetivar os meus sonhos. A vocês o meu reconhecimento e gratidão eterna!

À minha mãe, por todas as orações diárias, pelo colo e ombro amigo, por nunca me deixar desistir e por acreditar em mim muito mais do que eu mesma: “Filha, você vai conseguir!” – e aí de mim se eu duvidasse disso! À minha avó materna, que me ensinou a importância da sensibilidade do olhar, da escuta e da acolhida.

Aos meus sobrinhos e afilhados, Isadora, Manu, Pedrinho, Rafa e Tonton, agradeço por todos os momentos de brincadeiras, alegrias, emoções e vibrações que construímos juntos. Vocês me ensinam cotidianamente e me fazem pensar, defender e lutar por um mundo que respeite as crianças, suas singularidades, seus diferentes jeitos de ser, viver e interpretar a vida.

Ao meu irmão, Almir, por ser exemplo de esforço, garra e determinação, além de me mostrar, por meio de gestos e expressões, tudo aquilo que as palavras não conseguiram dizer.

À “galera da 275”, minha família, meu porto seguro, minhas maiores referências de união, amor e respeito. Obrigada pelas orações, abraços, comidinhas, risadas e por acreditarem tanto que eu poderia chegar até aqui! Gratidão à minha madrinha e ao meu padrinho; aos tios Zezé, Antônio, Lázaro, Joel, Odete e Donizete; aos primos/irmãos Juliana, João, Dênis, Wenes e Maycon; e às minhas comadres, Juliana e Reila, por serem escuta, acolhida, força e muito amor nos momentos mais difíceis.

Àqueles se se tornaram família de alma – Carlos, Cida Jesuíno, Pillar, Monalisa, Sara, Cíntia, Denise, Sandra e Elaine –, gratidão pelo ombro amigo, pelos momentos de sorrisos, alegrias e dores compartilhadas. À Tati, minha amiga, pessoa e profissional que tanto admiro, obrigada por me inspirar nessa caminhada, por ser amizade, força, amor e doçura!

Ao meu quarteto do coração – Camila, Priscilla e Thaís –, família que escolhi para a vida, mulheres que tanto amo e admiro, que me inspiram a lutar por uma educação humanizada, pública e de qualidade referenciada socialmente. Thaisinha, você foi amiga que me estimulou e incentivou a participar do processo seletivo de doutorado, apostou e acreditou em mim! Gratidão pelo incentivo, ombro amigo, amor, doçura e alegria em minha vida! Camila, minha gêmea, amiga e confidente, obrigada por todo amor, pelos momentos de colo, conselhos,

incentivos, risadas e por não me deixar desistir! Priscilla, minha Pri, minha família, meu lar e meu coração, gratidão por todo amor, carinho, escuta, incentivo e acolhida! Obrigada por trazer vida à minha vida, com sua alegria e luz contagiante!

Ao Ricardo, por todo amor, cuidado, carinho, paciência, compreensão e parceria ao longo desse processo.

Às crianças e profissionais das escolas pesquisadas.

E a todas as pessoas que porventura eu tenha me esquecido, mas que vibram, choram e se emocionam com as minhas vitórias.

*“Eu gostaria de ser lembrado como um sujeito que amou profundamente o mundo, as pessoas, os bichos, as árvores, as águas... e a vida”
(Paulo Freire em março de 1997, um mês antes de falecer, em entrevista ao programa Milênio)*

SILVA, N. A. da. **BRINCADILHAR: vivências das crianças com autismo nas brincadeiras da Educação Infantil**. 264f. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021.

RESUMO

Esta pesquisa delineou-se a partir de problemas vivenciados no cotidiano da Educação Infantil, por meio de observações e reclamações tanto de profissionais, quanto de crianças, de que as crianças com autismo não brincavam (e/ou não gostavam de brincar) ou que, quando brincavam, o faziam sozinhas e estavam sempre alheias ao que acontecia durante as brincadeiras e vivências na escola. Diante do problema apresentado, construímos a hipótese de que a brincadeira das crianças com autismo, quando não era compartilhada com outras crianças ou acontecia de maneira estereotipada, estaria relacionada à falta de parcerias, como intervenções intencionais estabelecidas com adultos ou compartilhamento com parceiros mais experientes. Assim delimitamos, como objetivo geral da presente investigação, compreender os processos criativos, recursos expressivos e a elaboração de significados e sentidos de crianças com autismo conforme a análise das possibilidades dessas crianças nas brincadeiras. A teoria que fundamenta a pesquisa é a Psicologia Histórico-Cultural representada por Lev. S. Vigotski e colaboradores, com ênfase nos conceitos de desenvolvimento humano, da brincadeira como atividade principal para o desenvolvimento da criança na idade pré-escolar e da interpretação do Transtorno do Espectro Autista (TEA) à luz dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural. Nossa opção de análise contempla o Materialismo Histórico-Dialético (MHD), que fundamenta a Psicologia Histórico-Cultural e se refere à abordagem qualitativa de pesquisa, por considerar as subjetividades, as singularidades e o percurso realizado como parte da investigação da realidade. Realizamos um levantamento das produções sobre brincadeiras das crianças com autismo na plataforma da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES) no período de 2013 a 2020 e não encontramos estudos que dialogassem diretamente com crianças com autismo sobre brincadeiras; por isso, criamos o BRINCADILHAR, com o intuito de dialogar e interagir com elas por meio da brincadeira. Essa proposta parte do conhecimento das singularidades de cada sujeito com os quais trabalhamos no âmbito da presente investigação, ao considerá-los múltiplos e singulares ao mesmo tempo. A presente pesquisa foi realizada em uma Escola Municipal de Educação Infantil de Uberlândia, Minas Gerais, Brasil, a partir do segundo semestre de 2019, e prosseguiu para duas escolas de Ensino Fundamental, onde as duas participantes da pesquisa (crianças de cinco anos de idade) foram matriculadas em 2020 – vale ressaltar que elas possuíam laudo ou relatório médico que diagnosticava TEA. Por meio do BRINCADILHAR, foi possível conhecê-las em suas singularidades e promover um diálogo que contemplou suas percepções sobre a brincadeira e as formas de ver, vivenciar e interpretar o mundo. Reconhecemos que as crianças com autismo brincam, mas, pelo fato de essa atividade ser cultural, depende das mediações intencionais de outros, ao ensiná-las e motivá-las a brincar e interagir com outras crianças e pessoas.

Palavras-chave: Crianças com autismo; Educação Infantil; Brincadeiras; Psicologia Histórico-Cultural.

SILVA, N. A. da. **BRINCADILHAR**: experiences of children with autism in Early Childhood education games. 264p. 2021. Thesis (Doctorate in Education) – Faculty of Education, Federal University of Uberlândia, Uberlândia, 2021.

ABSTRACT

This research was delineated from problems experienced in the routine of Early Childhood Education, through observations and complaints from both professionals and children, that children with autism did not play (and/or did not like to play) or that, when they did, they did it alone and were always oblivious to what happened during the games and experiences at school. Given the problem presented, we hypothesized that the games played by children with autism, when not shared with other children or happened in a stereotyped way, would be related to the lack of partnerships, such as intentional interventions established with adults or sharing with more experienced partners. Thus, we delimited, as a general objective of the present investigation, to understand the creative processes, expressive resources and the elaboration of meanings and senses of children with autism according to the analysis of the possibilities of these children in the games. The theory underlying the research is the Historical-Cultural Psychology represented by Lev. S. Vigotski and collaborators, with an emphasis on the concepts of human development, playing as the main activity for the development of children in preschool age and the interpretation of the Autistic Spectrum Disorder in the light of the assumptions of Historical-Cultural Psychology. Our analysis option contemplates the Historical-Dialectical Materialism (HDM), which underlies the Historical-Cultural Psychology and refers to the qualitative research approach, considering the subjectivities, singularities and path taken as part of the investigation of reality. We carried out a survey of productions about children with autism playing on the platform of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES in Portuguese abbreviation) from 2013 to 2020 and we did not find studies that directly dialogued with children with autism about playing; therefore, we created “BRINCADILHAR”, with the aim of dialoguing and interacting with them through play. This proposal starts from the knowledge of singularities of each subject with whom we work within the scope of this investigation, considering them multiple and singular at the same time. The present research was carried out in a Municipal School of Early Childhood Education (EMEI, in Portuguese abbreviation) in Uberlândia, Minas Gerais, Brazil, from the second half of 2019, and continued to two elementary schools, where the two research participants (five-year-old children) were enrolled in 2020 – it is worth to point out that they had a medical report or description that diagnosed ASD. Through “BRINCADILHAR”, it was possible to know them in their singularities and promote a dialogue that contemplated their perceptions about the game and ways of seeing, experiencing and interpreting the world. We recognize that children with autism play, but despite the fact of this activity being cultural, it depends on the intentional mediations of others to teach and motivate them to play and interact with other children and people.

Keywords: Children with autism; Early Childhood Education; Games; Historical-Cultural Psychology.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Fotografia de Rei.....	140
Figura 2. Desenho elaborado por Rio sobre o próprio nome	145
Figura 3. Piquenique no Parque Municipal Victório Siquierolli.....	152
Figura 4. Rei participando da brincadeira cantada “lavando roupa”	176
Figura 5. Desenho elaborado por Rei sobre a brincadeira que ele mais gosta	177
Figura 6. Festival de talentos na EMEI, com Rio fantasiada de Emília.....	188
Figura 7. Festival de talentos, em que Rio está sem a fantasia após ter apresentado a música.....	189
Figura 8. Desenho elaborado por Rio sobre o festival de talentos	192
Figura 9. Ligação de vídeo com Rio via WhatsApp	206
Figura 10. Desenho elaborado por Rio sobre a professora, ela e brincadeira na escola de Ensino Fundamental	208
Figura 11. Desenho elaborado por Rio sobre a brincadeira realizada em casa durante a pandemia – jogos eletrônicos	211
Figura 12. Desenho elaborado por Rio sobre uma escola que acolhe e respeita as crianças	217

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Teses e dissertações encontradas no catálogo da Capes, que tratam das palavras-chave “crianças”, “autismo” e “Educação Infantil”	244
Tabela 2. Teses e dissertações encontradas no catálogo da Capes, que tratam das palavras-chave “brincar” e “autismo”	250
Tabela 3. Teses e dissertações encontradas no catálogo da Capes, que tratam das palavras-chave “brincar”, “autismo” e “Educação Infantil”	256
Tabela 4. Teses e dissertações encontradas no catálogo da Capes, que tratam das palavras-chave “Transtorno do Espectro Autista”, “brincar” e “Educação Infantil”	257
Tabela 5. Dissertações que atenderam aos critérios de seleção: autismo (TEA), brincadeira (jogo, faz de conta), Psicologia Histórico-Cultural e Educação Infantil	258

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABA	<i>Applied Behavior Analysis</i> (Análise Comportamental Aplicada)
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APA	Associação Americana de Psicologia
BNCCEI	Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPS	Centro de Atendimento Psicossocial
CAPSI	Centro de Atenção Psicossocial Infantojuvenil
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
CID	Classificação Internacional de Doenças
COVID-19	<i>Coronavirus Disease</i> (Doença do Novo Coronavírus)
CRFB	Constituição da República Federativa do Brasil
DCM	Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Infantil
DCNEI	Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil
DSM	<i>Diagnostic and Estatistical Manual of Mental Disorders</i> (Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais)
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
FACED	Faculdade de Educação
FIEO	Fundação Instituto de Ensino para Osasco
GEPIDCE	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infâncias, Docências e Cotidiano Escolar
IES	Instituição de Ensino Superior
LILACS	Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde
MEC	Ministério da Educação
MHD	Materialismo Histórico-Dialético
OMS	Organização Mundial da Saúde
PAE	Profissional de Apoio Escolar
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PEI	Plano Educacional Individualizado
PIP	Programa de Intervenção Pedagógica
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

PMU	Prefeitura Municipal de Uberlândia
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
PPGED	Programa de Pós-graduação em Educação
ProBNCC	Programa de Implementação da Base Nacional Comum Curricular
RCNEI	Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
RME	Rede Municipal de Ensino
SARS-CoV-2	Novo Coronavírus
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i> (Biblioteca <i>On-line</i> Eletrônica Científica)
SME	Secretaria Municipal de Educação
STF	Supremo Tribunal Federal
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
THC	Teoria Histórico-Cultural
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TEACCH	<i>Treatment and Education of Autistic and related Communications Handicapped Children</i> (Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits Relacionados com a Comunicação)
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFCAT	Universidade Federal de Catalão
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UnB	Universidade de Brasília
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICAP	Universidade Católica de Pernambuco
UNICID	Universidade Cidade de São Paulo
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNISAL	Centro Universitário Salesiano de São Paulo
UNISUL	Universidade do Sul de Santa Catarina
UPM	Universidade Presbiteriana Mackenzie
USP	Universidade de São Paulo
ZDI	Zona de Desenvolvimento Iminente
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
UM POUQUINHO DESSA GENTE E DAS VIVÊNCIAS QUE ME CONSTITUÍRAM COMO PESQUISADORA.....	18
1 O PAPEL DA BRINCADEIRA PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA	35
1.1 CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A COMPREENSÃO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO	35
1.2 SOBRE A BRINCADEIRA	41
1.2.1 A brincadeira nos documentos oficiais	42
1.2.2 A brincadeira como atividade principal do desenvolvimento da criança em idade pré-escolar	49
2 CRIANÇAS COM AUTISMO E BRINCADEIRAS.....	60
2.1 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: QUESTÕES ORGÂNICAS E SOCIAIS.....	60
2.1.1 O problema do diagnóstico e da medicalização dos problemas infantis	64
2.1.2 Compreendendo a deficiência a partir do modelo social de interpretação	69
2.2 CRIANÇAS COM AUTISMO E PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL	73
2.3 O MEIO E AS VIVÊNCIAS COMO CONDIÇÃO DO DESENVOLVIMENTO.....	78
2.4 LINGUAGENS DAS CRIANÇAS COM AUTISMO	83
2.5 INTERAÇÃO, MEDIAÇÃO E O OUTRO NO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS	86
3 O MÉTODO: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E O PERCURSO DA PESQUISA... 98	98
3.1 MÉTODO MATERIALISTA HISTÓRICO-DIALÉTICO.....	98
3.2 UMA ABORDAGEM QUALITATIVA PARA A PESQUISA	102
3.3 LEVANTAMENTO E REVISÃO DE LITERATURA	103
3.3.1 O que dizem as pesquisas realizadas sobre a brincadeira das crianças com autismo na Educação Infantil, com base na Psicologia Histórico-Cultural, no período de 2013 a 2020?	107
3.3.1.1 Sobre a escassez de pesquisas voltadas à brincadeira da criança com autismo	108
3.3.1.2 Sobre o referencial teórico utilizado.....	110
3.3.1.3 Metodologia da pesquisa	111

3.3.1.4 Sobre as conclusões ou considerações das autoras das dissertações analisadas.....	113
3.3.1.5 Reflexões e questionamentos sobre a leitura das dissertações	115
3.4 A IMPORTÂNCIA DE DIALOGAR COM AS CRIANÇAS (E NÃO SOBRE ELAS).....	116
3.5 BRINCADILHAR – UMA ESTRATÉGIA DE PESQUISA E INTERVENÇÃO PARA INTERAGIR E DIALOGAR COM AS CRIANÇAS COM AUTISMO.....	119
3.5.1 Princípios do BRINCADILHAR.....	119
3.5.2 O que é e como BRINCA-DI-LHAR?.....	123
3.5.2.1 BRINCA – conhecer e relacionar-se (brincar)	124
3.5.2.2 DI – interagir e dialogar (brincar).....	125
3.5.2.3 LHAR – olhar e vivenciar (brincar)	126
3.5.3 Instrumentos utilizados para a construção dos dados	127
3.5.3.1 Observação participante e notas de campo.....	128
3.5.3.2 Registro fotográfico	129
3.5.3.3 Desenhos com comentários das crianças.....	130
3.5.3.4 Dialogar com as crianças.....	130
3.6 A PESQUISA DE CAMPO.....	131
3.6.1 Delineando a pesquisa	131
3.6.2 Escola onde a pesquisa foi realizada em 2019	134
3.6.3 Participantes da pesquisa.....	134
3.6.4 Contextos em que a pesquisa foi realizada em 2020.....	137
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS INFORMAÇÕES CONSTRUÍDAS DURANTE O BRINCADILHAR	139
4.1 AS CRIANÇAS E AS HISTÓRIAS VIVENCIADAS NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....	139
4.1.1 Sobre Rei e suas vivências na escola de Educação Infantil.....	139
4.1.2 Sobre Rio e suas vivências na escola de Educação Infantil.....	144
4.2 RIO E REI COM O BRINCADILHAR	152
4.2.1 BRINCADILHAR com Rei.....	153
4.2.1.1 BRINCA – conhecer e relacionar-se (brincar) com Rei.....	154
4.2.1.2 DI – interagir e dialogar (brincar) com Rei	157
4.2.1.3 LHAR – olhar e vivenciar (brincar) com Rei.....	170

4.2.2 BRINCADILHAR com Rio	178
4.2.2.1 BRINCA – conhecer e relacionar-se (brincar) com Rio.....	178
4.2.2.2 DI – interagir e dialogar (brincar) com Rio	183
4.2.2.3 LHAR – olhar e vivenciar (brincar) com Rio.....	191
4.2.3 Reflexões gerais sobre o BRINCADILHAR com Rei e Rio	195
4.2.3.1 Espaço e tempo de brincadeiras no cotidiano escolar	195
4.2.3.1.1 <i>A brincadeira na Escola de Educação Infantil</i>	<i>196</i>
4.2.3.1.2 <i>A brincadeira na escola de Ensino Fundamental de Rio</i>	<i>199</i>
4.2.3.1.3 <i>A brincadeira na escola de Ensino Fundamental de Rei</i>	<i>211</i>
4.2.3.1.4 <i>A escola sob o ponto de vista de Rei</i>	<i>217</i>
CONSIDERAÇÕES FINAIS OU CAMINHOS POSSÍVEIS?	222
REFERÊNCIAS.....	230
APÊNDICES	244

INTRODUÇÃO¹

Borboletas

*Borboletas me convidaram a elas.
 O privilégio insetal de ser uma borboleta me atraiu.
 Por certo eu iria ter uma visão diferente dos homens e das coisas.
 Eu imaginava que o mundo visto de uma borboleta seria, com certeza,
 um mundo livre aos poemas.
 Daquele ponto de vista:
 Vi que as árvores são mais competentes em auroras do que os homens.
 Vi que as tardes são mais aproveitadas pelas garças do que pelos homens.
 Vi que as águas têm mais qualidade para a paz do que os homens.
 Vi que as andorinhas sabem mais das chuvas do que os cientistas.
 Poderia narrar muitas coisas ainda que pude ver do ponto de vista de
 uma borboleta.
 Ali até o meu fascínio era azul
 (BARROS, 2000, p. 59).*

UM POUQUINHO DESSA GENTE E DAS VIVÊNCIAS QUE ME CONSTITUÍRAM COMO PESQUISADORA

Desde a infância, as borboletas me causaram um encantamento inexplicável: corria para tentar alcançá-las, deslumbrava-me com os seus movimentos e a beleza das suas cores. Hoje compreendo que a paixão pode estar relacionada à liberdade e ao poder de transformação representados por elas, e talvez tenha relação com a minha visão de mundo e de ser humano. Assim como as borboletas, não estamos prontos e acabados e a história é processual, contraditória e dialética – quem olha para o casulo pode não enxergar a beleza existente e que está por vir!

Como apreciadora das obras do escritor Manoel de Barros, fiz inúmeras leituras para encontrar um poema próximo ao objetivo geral deste trabalho: compreender os processos criativos, recursos expressivos e a construção de significados e sentidos de crianças com autismo por meio da análise das possibilidades dessas crianças nas brincadeiras. Nessa busca me encontrei no texto “Borboletas”, principalmente quando fazia reflexões sobre o fato de o tema da pesquisa ter optado por mim ou se eu o havia selecionado de fato. Ao perceber que fui escolhida pela temática investigada, confirmei o verso do poema: “Borboletas me

¹ No momento em que estou tentando apresentar uma narrativa, contar a história sobre a pesquisa em mim, usarei a primeira pessoa do singular, não pelo fato de desconsiderar esta produção coletiva, mas sim para me apresentar como autora; por conseguinte, privilegiarei a construção da pesquisa em mim e na minha história. Nesse sentido, ao entender que o singular e o coletivo se articulam, usarei a primeira pessoa do plural na segunda seção do trabalho, para apresentar a pesquisa como um movimento coletivo.

convidaram a elas” (BARROS, 2000, p. 59). A frase é “me convidaram a elas”, e não “convidaram a ser elas”, pois o outro carrega vivências e experiências irrepetíveis, mas com a possibilidade de estar juntos.

Ao ser escolhida pelo tema, aceitar o desafio e o realizar, me coloquei como uma aprendiz, alguém que busca aprender no diálogo com crianças com autismo, com seus olhares e vivências, aquilo que meus olhos não alcançavam. Percebi-me como no verso do poema: “Por certo eu iria ter uma visão diferente dos homens e das coisas” (BARROS, 2000, p. 59).

Nesse sentido, para explicar sobre a pesquisa e como o tema me escolheu, com a minha respectiva confirmação, compartilharei alguns episódios importantes da trajetória pessoal e profissional. Começo a difícil arte de escrever ao tentar fazer com que as palavras expressem um pouco sobre as infâncias das crianças com autismo, ao discutir desafios enfrentados cotidianamente por elas em situações rotineiras como a brincadeira. Buscarei apresentar o que elas gostam e sabem fazer, suas possibilidades e conquistas, em detrimento daquilo que ainda não sabem ou não podem realizar.

Apesar dos esforços e cuidados com a investigação e a escrita, tenho ciência de que não há pesquisa e textos perfeitos, além de o texto escrito constituir uma etapa em um processo maior de fazer, pensar, sentir e escrever. Graciliano Ramos (2012, p. 2) auxiliou-me a entender esses aspectos, ao fazer uma analogia entre as lavadeiras de roupa e o trabalho da escrita:

Deve-se escrever da mesma maneira como as lavadeiras lá de Alagoas fazem seu ofício. Elas começam com uma primeira lavada, molham a roupa suja na beira da lagoa ou riacho, torcem o pano, molham-no novamente, voltam a torcer. Colocam o anil, ensaboam e torcem uma, duas vezes. Depois enxaguam, dão mais uma molhada, agora jogando água com a mão. Batem o pano na laje ou na pedra limpa, e dão mais uma torcida e mais outra, torcem até não pingar do pano uma só gota. Somente depois de feito tudo isso é que elas dependuram a roupa lavada na corda ou no varal, para secar. Pois quem se mete a escrever devia fazer a mesma coisa. A palavra não foi feita para enfeitar, brilhar como ouro falso; a palavra foi feita para dizer.

Assim, contextualizarei o lugar de onde falo, ao apresentar o processo de construção do objeto de estudo, da problemática, da metodologia e do campo de pesquisa.

Nasci em Uberlândia, Minas Gerais, e sou de uma família humilde que sempre celebrou, valorizou, cuidou e escutou as crianças. As experiências de minha infância, principalmente em nosso quintal, ao lado do meu irmão e dos meus primos, repleta de muitas brincadeiras foram fundamentais para o meu desenvolvimento, a construção das relações interpessoais e o modo de me conectar com as crianças.

Em nosso quintal, ao conviver diariamente com outras cinco crianças, comecei a aprender sobre a diferença e a entender que cada criança gosta de brincar de um jeito e reage de maneiras diferentes. Apesar das singularidades para estarmos e brincarmos juntas, tínhamos que negociar entre nós, abrir mão de alguma vontade individual em função do coletivo.

Não cursei a Educação Infantil, mas experiências no quintal com os meus pais, irmão, tios, primos e avó ensinaram bastante sobre a vida, a humanização, os objetos e as relações com o outro e o mundo. Conviver com as crianças de diferentes idades me ensinou sobre a Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI)² sem ao menos sonhar, naquele momento, que existia o pensador russo Lev Semionovitch Vigotski.

O convívio diário com a minha avó materna e a sensibilidade com que ela tratava as pessoas, principalmente as excluídas socialmente, me demonstraram valores de humanização, sobre o respeito ao outro, com um olhar minucioso e acolhedor com aquelas que parecem ser invisíveis à sociedade. Por meio das visitas aos doentes (incentivadas pelo projeto da Igreja Católica da qual a minha avó fazia parte), do compartilhamento de comida, de roupas ou simplesmente ao escutar o outro e oferecer uma palavra amiga, aprendi a respeitar e a enxergar aqueles que tinham mais dificuldades, fossem elas para comer, vestir, morar, andar, ver, sentir, interpretar e falar. Assim, encontrei-me com Freire (2014, p. 199) ao afirmar que: “A minha rebeldia contra toda espécie de discriminação, da mais explícita e gritante à mais sub-reptícia e hipócrita, não menos ofensiva e imoral, me acompanha desde minha infância”.

Ao lembrar minha infância, apoio-me em Freire (2001, p. 101) para sublinhar que “uma das coisas melhores que eu tenho feito na minha vida, melhor do que os livros que eu escrevi, foi não deixar morrer o menino que eu não pude ser e o menino que eu fui, em mim”. Atualmente, como pessoa adulta que trabalha com crianças, sou defensora da brincadeira como a atividade principal para o desenvolvimento das crianças (o que será discutido posteriormente) e tento manter viva em mim a criança que se encanta com o mundo e a vida, que vê, percebe e aprende coisas, principalmente as imperceptíveis aos olhares de adultos. Continuo encantada por crianças, borboletas, flores, passarinhos e brincadeiras, assim como expressa a história “O Homem das Orelhas Verdes”:

² O conceito de ZDI será trabalhado nas próximas seções.

O Homem das Orelhas Verdes

Um dia num campo de ovelhas
 Vi um homem de verdes orelhas
 Ele era bem velho, bastante idade tinha
 Só sua orelha ficara verdinha
 Sentei-me então a seu lado
 A fim de ver melhor, com cuidado
 Senhor, desculpe minha ousadia, mas na sua idade
 de uma orelha tão verde, qual a utilidade?
 Ele me disse, já sou velho, mas veja que coisa linda
 De um menininho tenho a orelha ainda
 É uma orelha-criança que me ajuda a compreender
 O que os grandes não querem mais entender
 Ouço a voz de pedras e passarinhos
 Nuvens passando, cascatas e riachinhos
 Das conversas de crianças, obscuras ao adulto
 Compreendendo sem dificuldade o sentido oculto
 Foi o que o homem de verdes orelhas
 Me disse no campo de ovelhas (RODARI, 1997, *apud* TONUCCI, 1997, p. 13).

Nos momentos de brincadeiras com as crianças, em que brinco ou as observo, permito-me reviver a infância como intensidade e vibração, como se várias memórias de minha infância dançassem pelo meu corpo, junto a elas no presente, e eu recebesse uma injeção de “criançamento”. Por isso posso pular, correr, brincar, dançar, fazer de conta e, principalmente, compreendê-las em relação a brincadeiras, diferentes linguagens, silenciamentos e maneiras de ver e interpretar o mundo.

Durante a trajetória profissional como coordenadora pedagógica de escolas de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino (RME) de Uberlândia/MG desde 2006 até o presente momento, sempre gostei de conversar com as crianças e observá-las, sobretudo nos momentos de brincadeira. Percebo muita criatividade, alegria, liberdade, autonomia, sensibilidade, com jeitos singulares de ver e interpretar o mundo e as relações humanas.

Durante as brincadeiras com as crianças, sempre dou muitas risadas com elas, especialmente ao vê-las bravas e emburradas nos momentos em que perdiam ou saíam da brincadeira – cada uma reagia de maneira diferente, pois era algo tão sério para elas que, além de dar risada, sempre dizia: “o importante não é ganhar, mas sim, divertir-se”. Leontiev (2018, p. 123), inclusive, havia citado algo relevante para esse contexto: “A fórmula geral da motivação dos jogos é: competir, não vencer”.

Momentos de entrada e saída das crianças na escola, além do tempo no pátio, principalmente o dia do brinquedo, foram os que mais me chamaram a atenção. Nessas

situações, elas podem (e querem) ser o que são, ao descortinarem a liberdade e a intensidade de suas infâncias³, frente a uma rotina pesada e inflexível da Educação Infantil, quase sempre organizada em função dos adultos – horário fixo para comer, dormir, brincar, tomar banho e acordar. Essa rotina imutável e uniformizante não considera as necessidades e vontades das crianças.

Como coordenadora da mesma escola de Educação Infantil durante dez anos (2008 a 2018), já nos primeiros períodos de atuação observei a rigidez de horários no cotidiano das crianças e comecei a problematizar, com as professoras, educadoras e agentes de serviços gerais sobre os motivos de a escola ser organizada de maneira inflexível, com uniformização das crianças e pouco tempo destinado à brincadeira, que, ao meu ver, era o momento mais rico dessa “rotina”. A maioria das respostas para os questionamentos estava relacionada à crença de que, se não existem hábitos relativos a atividades como café, banho e almoço, a escola se apresenta como desorganizada, sem tempo para brincar por haver outras ações a serem feitas.

Ao longo desses anos promovi a formação continuada em serviço (nos módulos das professoras ou no horário de sono das crianças) com a equipe de profissionais, para problematizar as práticas pedagógicas voltadas à rigidez da rotina escolar, à falta de participação da criança e à necessidade de tempo e espaço para a brincadeira. Aos poucos, as profissionais foram entendendo a necessidade de repensar práticas pedagógicas enraizadas na Educação Infantil e comecei a perceber que as profissionais escutavam as crianças, tentavam promover a participação delas nas decisões e na organização dos espaços, e o melhor ainda, a brincadeira era entendida como uma atividade fundamental para as crianças, o que ocasionou a expansão do tempo destinado a essa atividade.

Transformações no cotidiano da escola onde trabalhei aconteceram processualmente, com avanços em alguns momentos e recuos em outros, mas o que mais me impulsionava a não desistir era a mudança do olhar das profissionais para as crianças. Mesmo de maneira devagar, estas últimas começavam a ocupar os espaços escolares, a dizerem o que gostavam

³ Para a Psicologia Histórico-Cultural a Infância é compreendida como uma construção histórica e social e as concepções de criança serão diferenciadas de acordo com suas condições materiais e objetivas de vida. Assim, utilizamos o termo “infâncias” por compreendemos que há diferentes possibilidades de ser criança e de viver as infâncias, de acordo como o contexto social e as condições materiais que estão inseridas.

(ou não) e a terem os seus direitos respeitados. Convém salientar que, enquanto atuava na referida instituição, fui aprovada no Mestrado em Educação com uma pesquisa na área de formação de professores (docência universitária). Esse referencial teórico fundamentou a minha atuação como formadora das profissionais da escola.

Quando comecei a vivenciar as mudanças ocorridas em longos anos de formação no cotidiano da escola de Educação Infantil, fruto de um extenso trabalho coletivo e de formação continuada, fui surpreendida, em 2018, por um comunicado da Secretaria Municipal de Educação (SME), de que não poderia continuar como coordenadora daquela unidade escolar, pois estava como excedente no quadro de pessoal. Diante disso, pensei: como poderia estar excedente se era a única coordenadora da instituição? Então, professoras, educadoras e agentes de serviços gerais, juntamente com as famílias, fizeram um abaixo assinado endereçado à SME para solicitar a continuidade do trabalho naquela comunidade, mas não tiveram o pedido atendido.

Dessa maneira, fui à SME, conversei com a secretária de Educação e as assessoras, mas todas se mostraram irredutíveis e justificaram que o meu cargo estava excedente na escola onde atuava, que eu não poderia continuar como coordenadora educacional daquela instituição e deveria me submeter à remoção dos profissionais excedentes. Fiquei “sem chão”, pois já havia construído um sólido trabalho com as crianças, a equipe de profissionais e as famílias, fruto de um processo que durou dez anos. Não conseguia me ver em outra instituição com outro grupo e comunidade para começar do zero; mas como nem todos os aspectos estão relacionados à nossa vontade pessoal, principalmente quando somos funcionárias públicas, precisei participar da remoção e escolhi por uma escola de Educação Infantil considerada “elitizada”, exatamente o oposto da instituição anterior, caracterizada como uma das mais carentes e localizada na periferia da cidade.

Diante do sentimento de injustiça e de decepção relacionado não apenas a uma mudança de local de trabalho, mas, principalmente, ao encerramento de um trabalho comprometido e de forte envolvimento afetivo, optei por prestar um concurso na área de Educação Especial em outro órgão público.

Apesar de trabalhar em dois cargos na Prefeitura Municipal de Uberlândia (PMU) e cumprir 10 horas diárias, simultaneamente às disciplinas do doutorado, me dediquei, durante as madrugadas, à leitura da referência bibliográfica sugerida no edital do concurso público. No tocante à Educação Inclusiva relacionada ao Transtorno do Espectro Autista (TEA), sentia

mais vontade de me aprofundar nesses estudos. Assim, o tema sorteado para a prova didática do concurso foi “criança com autismo”, tendo sido aprovada nas provas escrita e didática, mas não fui classificada dentro da única vaga disponível.

Outra situação que interferiu diretamente para direcionar o olhar à brincadeira das crianças com autismo foi a participação, em 2018, em uma Feira do Conhecimento na escola particular frequentada por crianças da minha família (três e cinco anos de idade) e considerada uma das melhores da cidade. Uma das crianças apresentava a linguagem oral pouco desenvolvida, se comunicava por gestos e nós, seus familiares, a compreendíamos plenamente – aos três anos ela falava algumas poucas palavras e possuía repertório restrito. Os pais dessa criança investigavam diversas possibilidades para explicar tal condição, mas os médicos e especialistas não confirmaram nenhum diagnóstico e a encaminharam para estimulação precoce com fonoaudiólogo e psicólogo. Desde bebê, cada membro da família criou uma maneira singular de estabelecer vínculos, contatos e comunicação com a criança, e eu, por meio da brincadeira, construí laços afetivos e outras formas de interação e comunicação além da linguagem oral. Assim, os familiares a incluíram nas conversas, festas e relações estabelecidas e, mesmo que ainda não falasse, brincávamos e falávamos com ela.

A referida feira de conhecimento aconteceu ao final do primeiro ano de escolarização dessa criança, em novembro de 2018. Cada sala da Educação Infantil ficou responsável por apresentar uma vivência relacionada à brincadeira. Na turma dela, escolheu-se “Brincadeiras na Areia”; logo, a professora e a auxiliar fizeram a exposição de atividades por meio de cartazes com fotos coladas em paredes, baldes de areia e objetos utilizados pelas crianças para brincar, garrafas descartáveis com areia e exposição de fotos individuais em forma de um móvel. O maior impacto visual, ao entrar na sala, eram os móveis com fotografias individuais das crianças brincando na areia – atrás das imagens estava impressa uma frase dita por elas durante a brincadeira. A foto da criança em questão estava no meio da sala, que a apresentava sentada na areia e segurando uma pazinha, bem concentrada – para minha surpresa, ao virar o retrato, não havia nada escrito, e sim uma folha em branco, a única de toda a turma.

Não sei ao certo descrever o que senti naquele momento; afinal, a única maneira de comunicação naquela atividade seria a linguagem oral? As profissionais não poderiam escrever: “a criança ama fazer carrinhos com a areia”, “a criança prefere brincar com a pá ou com o copo”, “o amigo preferido da criança, durante o parque de areia, é...”. Essa situação me incomodou e causou indignação, pois pensei: na vida cotidiana, a escola compreende a

linguagem oral como a única forma de comunicação? Quais as diferentes maneiras de comunicação das crianças na escola? E aquelas crianças que possuem comprometimento da linguagem oral serão escutadas como (e quando)? Como podemos ouvir suas opiniões e percepções?

No segundo ano de doutorado, especificamente no início de 2019, ao analisar a grade curricular do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/FACED/UFU), percebi que naquele semestre, não seria ofertada nenhuma disciplina optativa relacionada à minha pesquisa de doutorado, que até então se referia à escuta das crianças na Educação Infantil. Por isso, comecei a pesquisar sobre outras instituições que disponibilizaram algo relativo à Psicologia Histórico-Cultural, à pesquisa com crianças ou sobre a Educação Infantil. Então, encontrei a disciplina “Perspectiva Sócio-Histórico-Cultural e Educação: a dialética nas teorias de Vigotski, Luria, Leontiev e Wallon”, na Universidade Federal de Goiás (UFG), ministrada pela Profa. Dra. Ivone Garcia Barbosa, matriculei-me e iniciei uma longa maratona de idas e vindas semanais de Uberlândia/MG a Goiânia, no estado de Goiás.

Como uma das propostas de avaliação da disciplina, a professora sugeriu que cada discente ficasse responsável por discutir, durante as aulas, um texto complementar do plano de curso – nesse caso, minha escolha foi: “Algumas implicações da obra de Vigotski na Educação Especial”, de Peter Evans (1994). Fiquei muito envolvida com a temática do trabalho, basicamente por três motivos: 1) meu interesse em aprofundar as leituras relacionadas às discussões da Educação Especial e Educação Inclusiva na Psicologia Histórico-Cultural; 2) por trabalhar em escolas como docente e coordenadora da Educação Infantil, em 2019, com elevado número de crianças matriculadas que apresentaram laudo de TEA; 3) e visar à promoção de reflexões com as professoras sobre as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para uma educação efetivamente inclusiva.

Em 2019, ao iniciar o trabalho em uma nova escola, recebi a informação de que atuaria também como pedagoga da Educação Especial. Naquele ano, havia quatro crianças cujos pais apresentaram, no ato da matrícula, laudos ou relatórios médicos que indicavam a necessidade do Atendimento Educacional Especializado (AEE), pois foram diagnosticadas com TEA. Acessei os laudos na pasta de matrículas, mas não consegui contato com os profissionais que emitiram tais laudos.

Ainda hoje, conhecer a escola e ser aceita pelas profissionais e pela comunidade tem sido um desafio. A confiança no trabalho é adquirida pela materialização das ações no cotidiano da Educação Infantil, o que demanda tempo, trabalho e construção de relações afetivas e de confiança.

Busquei conhecer e entender como as profissionais, as crianças e as famílias vivenciaram as infâncias e a Educação Infantil. Desse modo constatei que os momentos mais importantes para observar tais sujeitos na escola eram considerados informais, quando as crianças chegavam e ficavam juntas no pátio, na hora do recreio, no dia do parque e/ou do brincar. Percebia que as crianças eram bastante direcionadas pelos adultos e que os momentos de interação e brincadeiras entre elas aconteciam em uma rotina de um tempo fixo, semanalmente, por meio de um cronograma. Nesse contexto pude constatar o que faziam, do que (e com quem) brincavam, além de as crianças com autismo quase nunca participarem das brincadeiras coletivas. Com isso, me questionava: por que as crianças com autismo não brincam com as outras? Elas preferem brincar sozinhas?

Durante as reuniões de formação de pedagogos da RME de Uberlândia/MG estava presente, no discurso das pedagogas de diferentes instituições, o acréscimo do número de crianças matriculadas com diagnóstico do TEA nas escolas de Educação Infantil. Mas, afinal, a que se deve esse acréscimo? Realmente aumentou a quantidade de crianças ou a emissão de laudos médicos que atestam a diferença como transtorno?

Apesar do crescente número de crianças com autismo que chegam às escolas de Educação Infantil, o atendimento a elas no ensino regular ainda gera dúvidas e inseguranças por parte de profissionais que atuam na Educação Infantil. Há queixas sobre o desconhecimento do transtorno, a falta de formação inicial das professoras e de investimentos das políticas públicas para cursos de formação em serviço. É perceptível que as profissionais⁴ visam entender o transtorno, saber das dificuldades, limitações e possibilidades abarcadas pelo TEA e, muitas vezes, fica secundarizado o fato de que há uma criança além de uma Classificação Internacional de Doenças (CID). A insatisfação das docentes se relaciona com políticas públicas focadas em números, a exemplo da quantidade de matrículas, e não na permanência das crianças na escola com qualidade referenciada socialmente.

⁴ Ao longo do texto, utilizaremos o substantivo feminino para nos referir a profissionais e professores da Educação Infantil, pois, de acordo com o Censo Escolar de 2020, as mulheres correspondem a 96% dos professores desse nível educacional.

Na escola onde atuo como coordenadora pedagógica observei também que, durante as brincadeiras, as crianças com autismo estavam quase sempre afastadas das demais, brincavam sempre sozinhas e, nesses momentos, não havia intervenção e/ou mediação para se juntarem ao grupo. Sempre fiquei intrigada com a naturalização do processo de isolamento e segregação das crianças com autismo durante as brincadeiras, mesmo quando se apresentavam discursos inclusivos.

Diante dos entrecruzamentos teóricos e das experiências escolares cotidianas com o TEA, posso afirmar que o tema me escolheu, não por acaso, mas a partir da constituição advinda da minha prática social. Como profissional, professora e coordenadora, em todos os momentos pessoais e profissionais, pensava sobre maneiras de oportunizar brincadeiras às crianças com autismo com as outras crianças para aprender e refletir sobre essa dinâmica. Assim, tive a ideia de tentar articular o projeto de doutorado, que até então estava relacionado à escuta das crianças na Educação Infantil, com as reflexões acerca das brincadeiras das crianças com TEA, assunto que me sensibilizava cotidianamente. Por meio dessa reflexão, conversei com a minha orientadora e chegamos à conclusão de que “brincadeira é brincadeira para qualquer criança”, tendo compreendido o desafio que se apresentava: entender as possibilidades das brincadeiras para as crianças com autismo, a partir de uma perspectiva teórica direcionada à discussão do desenvolvimento humano, sem se fixar na deficiência.

Esse conjunto de experiências levou a minha sensibilidade às vivências das crianças com autismo, ao fortalecer o desejo e a necessidade de conhecer, investigar compreender os processos criativos, recursos expressivos e a construção de significados e sentidos de crianças com autismo a partir da análise das possibilidades dessas crianças nas brincadeiras. Reitero que o tema me escolheu e eu o aceitei com disposição.

Ao discutirmos o papel da brincadeira para o desenvolvimento de crianças com autismo, a consideramos atrelada ao desenvolvimento humano referenciado na Psicologia Histórico-Cultural. Não discutiremos a brincadeira como um fim em si ou meio prazeroso ou de divertimento para a criança e, tampouco, uma maneira de instrumentalizar em práticas pedagógicas para trabalhar conteúdos escolares. Como atividade humana, promove o desenvolvimento da criança que, nesse caso, se apropria de conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade.

A brincadeira é uma atividade cultural central que permite à criança aprender sobre si, o outro e o mundo. Por meio dela, vivenciam-se mudanças significativas relacionadas ao

desenvolvimento das funções psíquicas superiores e da construção da subjetividade. Por nos fundamentarmos em uma teoria que parte da história e da cultura para entender o desenvolvimento humano, consideramos que, para discutir a brincadeira da criança, é preciso a entender por meio dos processos culturais. Cada sociedade, de acordo com a organização histórica e social, constrói uma compreensão sobre as crianças, suas infâncias e práticas educativas correspondentes.

Com esse entendimento e sob a perspectiva da totalidade, a criança, como indivíduo social, ativo e protagonista da história, pertence a uma classe social, é frequentadora de determinados contextos e tem acesso (ou não) a certos tipos de produção artística e cultural. Cada criança é única, em que as vivências e experiências construídas ao longo de sua vida a constituem como sujeito.

Defendemos que as infâncias não podem ser entendidas de uma maneira estagnada, pois se configuram como processos histórico-culturais dinâmicos. Aqui também apresentamos a opção pelo uso do termo “infâncias”, no plural, por compreendermos que não existe apenas uma infância e que as características das crianças não estão relacionadas com uma uniformidade padronizada por idade ou questões biológicas, mas, principalmente, por condições concretas (e desiguais) de vida.

O conjunto das experiências vividas por elas [crianças] em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, reconhecê-las como produtoras da história [...] (KUHLMANN JÚNIOR, 2015, p. 30).

Nesse sentido, a escola de Educação Infantil é responsável por promover a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças de maneira intencional, ao lhes proporcionar vivências que ampliam o universo científico, cultural e social. Sabemos que tal instituição é um dos principais espaços onde se manifestam as relações sociais com as crianças, por haver encontros de sujeitos pertencentes a diferentes origens, idades, condições socioeconômicas e culturais. Trata-se de uma porta aberta para efetivar a inclusão, em que todo e qualquer tipo de diferença deve ser respeitado e levado em consideração.

Apesar de defendermos as infâncias sob o viés de uma perspectiva teórica que respeita, humaniza e inclui as crianças, essa situação não é observada na conjuntura atual do país,

principalmente no que se concerne às políticas públicas para a educação e ao cotidiano escolar.

O atual cenário político-social brasileiro é marcado por uma invisibilidade relativa aos direitos das crianças, juntamente à imposição de políticas de implementação de modelos de educação liberal e excludente. Com isso, o tema das infâncias e crianças vem à tona e, de maneira geral, podemos dizer que as políticas públicas destinadas às crianças têm sido marcadas por uma concepção de infância que apresenta a Educação Infantil como uma preparação para a vida adulta, com foco no trabalho e na produtividade em detrimento ao trabalhador. A Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil (BNCC/CEI), na última versão publicada em dezembro de 2017 (BRASIL, 2017), é um exemplo dessa concepção produtivista, tecnicista e neoliberal de educação, pois, além do discurso de proporcionar o acesso aos mesmos conhecimentos para todos, por meio da uniformização do ensino nacional, da promoção de competências (Ensino Fundamental) e de objetivos de aprendizagem (Educação Infantil), encontram-se práticas que contradizem tal discurso com as padronizações de materiais didáticos, inclusive para a Educação Infantil, ao retirar a autonomia das professoras e das crianças na criação do trabalho educativo (BRASIL, 2017). Essa política, articulada com o mercado editorial, “molda” e direciona a maioria das instituições educacionais e várias profissionais de educação para formar indivíduos do (e para o) mercado de trabalho.

As crianças sempre foram excluídas da sociedade, a qual ininterruptamente foi marcada pela exclusão das mulheres, dos negros, dos pobres, dos imigrantes, das pessoas com deficiência, transtornos ou altas habilidades. Aqueles considerados diferentes em um padrão social ideal são excluídos da participação social e do acesso aos direitos sociais básicos.

Nesse ínterim, os movimentos sociais têm desempenhado um papel fundamental na cobrança e nas conquistas legais dos grupos marginalizados. Houve, ao longo dos anos, principalmente no século XX e início no século XXI, diversas vitórias referentes ao combate à exclusão.

Desde o golpe de 2016, que culminou com a retirada da presidenta eleita Dilma Rousseff, a aprovação da Proposta de Emenda à Constituição (PEC) do teto dos gastos públicos n. 241 (BRASIL, 2016) e, sobretudo, a eleição do presidente Jair Bolsonaro, intensificou-se a exclusão de direitos sociais.

Para exemplificar a exclusão por meio de política pública, apresentaremos brevemente o Decreto n. 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado de longo prazo (BRASIL, 2020), em substituição à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008). Tal aparato legislativo representa um retrocesso para as políticas inclusivas, pois propõe a segregação das pessoas com deficiências, transtornos ou altas habilidades em ambientes educacionais separados e relacionados à iniciativa privada.

Nossa pesquisa se situa nesse cenário que causa indignação e revolta devido à exclusão das pessoas consideradas diferentes. Ao vivenciar situações injustas e inaceitáveis na Educação Infantil que se expressam, por exemplo, em frases como “é normal uma criança não brincar”, “ele é autista e não gosta de toque”, “ela é autista e não sabe se relacionar”, experimentamos na prática como se materializam as políticas, os discursos e as práticas educativas excludentes. Tais afirmações, presentes no cotidiano escolar tanto por meio de discursos como também de ações ou falta delas, estão relacionadas à naturalização da exclusão das pessoas aos direitos, à falta de investimento nas políticas educacionais e nas condições de trabalho das profissionais da educação que são exploradas e, diante de um elevado número de crianças por sala, não conseguem realizar um trabalho pedagógico que as inclua de fato.

Em consonância ao problema apresentado, construímos a hipótese de que as brincadeiras das crianças com autismo, quando não são compartilhadas com outros colegas, ou acontecem de maneira estereotipada, estão relacionadas à falta de interação com os adultos ou parceiros mais experientes. Assim, discordamos que o isolamento social e a dificuldade de interagir sejam inerentes à manifestação do autismo na criança.

O objetivo geral da presente pesquisa é compreender os processos criativos, recursos expressivos e a construção de significados e sentidos de crianças com autismo, por meio da análise das possibilidades dessas crianças nas brincadeiras.

Enquanto isso, os objetivos específicos são:

- Caracterizar o papel da brincadeira como atividade principal no desenvolvimento da criança conforme a Psicologia Histórico-Cultural.
- Descrever o cotidiano escolar de crianças com TEA na Educação Infantil.
- Criar oportunidades de brincadeiras compartilhadas para as crianças com autismo.
- Analisar o papel de brincadeiras para as crianças com autismo.

Nesta investigação optamos pela expressão “crianças com autismo” por entendermos que a criança vem antes do transtorno e por haver diversas singularidades no TEA. Inicialmente realizamos uma pesquisa bibliográfica fundamentada na Psicologia Histórico-Cultural e em Vigotski, seus colaboradores e outros estudiosos das obras desse autor para nos aprofundarmos na compreensão do desenvolvimento humano, no conceito de atividade principal e no papel da brincadeira, da interação e da mediação para o desenvolvimento das crianças com autismo. Por isso realizamos um levantamento das produções sobre as brincadeiras das crianças com autismo na Plataforma da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no período de 2013 a 2020 e fizemos a leitura dos resumos encontrados acerca da temática e de algumas teses e dissertações para confirmar que, na referida base, não encontramos pesquisas que dialogam com as crianças com autismo – tais estudos discutiram sobre as brincadeiras de crianças com autismo, mas não dialogaram com elas.

Diante dessa descoberta, percebemos que o nosso objetivo com o levantamento do material – fundamentar a construção da pesquisa em estudos que nos antecederam e realizar um diálogo com as crianças com autismo – não havia sido exitoso, pois não encontramos trabalhos que dialogaram com essas crianças. Afinal, como isso aconteceria em conformidade às singularidades das crianças com autismo? Com o entendimento de que não existe uma condição universal para as crianças com autismo, pensamos em criar uma estratégia de pesquisa e intervenção para interagir com elas, com base na singularidade de cada uma.

Evidentemente, a abordagem qualitativa seria a mais adequada para desenvolver a pesquisa, pelo fato de valorizar o contato direto do pesquisador com a situação pesquisada. Dessa maneira, ele pode se preocupar em produzir conhecimento no próprio movimento de investigação, ao privilegiar o diálogo com os sujeitos participantes.

Por entendermos que o conhecimento é construído, nos dedicamos a um intenso processo de criação, com consciência das dificuldades e felicidades encontradas no processo, de sentimentos angustiantes que surgiram ao longo da elaboração do estudo. Criamos uma estratégia de pesquisa e intervenção com as crianças com autismo que denominamos BRINCADILHAR, na qual buscamos interagir e dialogar com elas por meio das brincadeiras. Tal expressão possui as seguintes definições:

- BRINCA – Conhecer e relacionar-se (brincar).
- DI – Interagir e dialogar (brincar).

- L HAR – Olhar e vivenciar (brincar).

O BRINCADILHAR se valeu de alguns princípios da pesquisa-ação e da investigação no cotidiano com crianças. Para contemplar a especificidade de cada participante, utilizamos a diversificação e a combinação de instrumentos ao longo do estudo e procedemos de maneira diferente com elas em um trabalho que envolveu as seguintes técnicas: observação participante dos momentos de brincadeira, notas de campo e fotografias sobre o BRINCADILHAR, gravações de áudios dos diálogos, desenhos e diálogos sobre tais produções, rodas de conversa com as crianças da turma, brincadeiras com as crianças com autismo e ligações de áudio e vídeo durante a pandemia da Doença do Novo Coronavírus (*Coronavirus Disease, COVID-19*).

A pesquisa foi iniciada em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) localizada na região central de Uberlândia/MG, com duas crianças com autismo como participantes principais e seus colegas de turma como participantes secundários. O estudo iniciou-se no segundo semestre de 2019, mas, em 2020, foi ampliada para outras duas instituições municipais, devido à mudança de escola das duas crianças participantes da pesquisa à interrupção ocasionada pela pandemia.

É notório que a vida sempre nos surpreende. A presente pesquisa precisou ser interrompida de maneira presencial no cotidiano da escola devido à pandemia instaurada pela Covid-19. Essa doença causada pelo Novo Coronavírus (SARS-CoV-2), altamente contagiosa e letal, criou um contexto absolutamente novo e inseguro para a sociedade, com a imposição do distanciamento social para proteger a vida das pessoas de um vírus que tomou proporções desafiadoras à ciência. A rotina de trabalho, estudos, lazer e relações sociais não é (e provavelmente nunca será) mais a mesma, e nossas certezas se perderam nesse contexto.

As orientações da Organização Mundial de Saúde (OMS) diante da pandemia corresponderam ao distanciamento social. Aconselhou-se que as pessoas ficassem em casa e que não houvesse aglomerações devido ao alto índice de contaminação causado pelo Novo Coronavírus. Nesse sentido, várias atividades coletivas foram corretamente interrompidas, sem perspectivas de retorno, em que a escola foi uma das principais instituições afetadas.

Como espaço coletivo e lugar de encontros, aprendizagens e construção de identidades e amizades, a escola foi uma das primeiras instituições afetadas pelo distanciamento social. Essa interrupção do funcionamento presencial interferiu diretamente no andamento da presente pesquisa, que havia sido iniciada de forma presencial, mas, com a suspensão das

aulas, percebemos a importância de pensar e criar alternativas para manter o vínculo com as crianças e suas famílias.

Nesse contexto histórico e social foi escrito este texto. Sou trabalhadora assalariada, funcionária pública municipal em dois cargos: um de coordenadora pedagógica, com carga horária de seis horas diárias; e outro como professora (quatro horas diárias) em duas escolas distintas. Vale ressaltar que, em 2018 e 2019, tive a liberação de um dia semanal de trabalho para realizar o doutorado. Durante a pandemia, em 2020, em virtude do trabalho remoto de até 15 horas de trabalho diário, optei por não solicitar a liberação, pois não havia profissional para me substituir e teria que cumprir a mesma quantidade de trabalho em quatro dias da semana.

Portanto, o presente trabalho é fruto de muita luta, escrito durante várias madrugadas, fins de semana, distante da família, principalmente dos sobrinhos e afilhados que tanto amo. Indigna-me a falta de condições apropriadas para o estudo, sem nenhum tipo de incentivo nessa formação fundamental para a nossa atuação profissional, sem um salário digno e precisando trabalhar em dois cargos para conseguir sobreviver; por isso, reafirmo o meu compromisso social e humano com as minorias, principalmente as crianças das escolas públicas de Educação Infantil.

Apesar de este trabalho ter sido construído penosamente, foi uma das atividades mais lindas e prazerosas que pude vivenciar na vida até o momento, pois é uma honra poder compartilhar algumas vivências com crianças com autismo. Com esse sentimento, apresentamos a organização do presente texto da seguinte maneira: na primeira seção – “O papel da brincadeira para o desenvolvimento da criança” –, discutimos as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural referenciadas em Lev S. Vigotski, seus colaboradores e outros estudiosos sobre a compreensão do desenvolvimento humano, o conceito de atividade principal e a importância da brincadeira para o entendimento do desenvolvimento infantil no período pré-escolar.

Na segunda seção, intitulada “Crianças com autismo e brincadeiras”, apresentamos o TEA a partir dos modelos médico (ou visão biológica) e social de interpretação da deficiência, com questões relativas à medicalização. Partimos dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural para discutirmos o transtorno; problematizamos as possibilidades de variadas maneiras de comunicação da criança com autismo, que não se restringem à linguagem oral; e

pelo conceito de vivência, discutimos a importância do meio, do outro, das interações e mediações para o desenvolvimento humano.

Enquanto isso, na terceira seção – “O método: fundamentação teórica e o percurso da pesquisa” –, pontuamos a opção pelo Materialismo Histórico-Dialético (MHD), por fundamentar a Psicologia Histórico-Cultural; e pela abordagem qualitativa de pesquisa. Também apresentamos o resultado do levantamento das produções acadêmicas sobre a brincadeira das crianças com autismo na plataforma da Capes, no período de 2013 a 2020; e o percurso investigativo com o delineamento, as escolas onde o estudo foi realizado, bem como os participantes da investigação.

Na seção quatro, intitulada “Análise e discussão das informações construídas durante o BRINCADILHAR”, apresentamos e discutimos os dados construídos durante a pesquisa por meio do BRINCADILHAR, que se tornaram também categorias de análise na investigação. Explicitamos como foi realizada essa estratégia de pesquisa com as duas crianças da pesquisa, em que se sobressaíram as descobertas, aprendizagens, reflexões e denúncias desses sujeitos, construídas ao longo do processo investigativo.

À guisa das considerações finais, destacamos a pretensão de não finalizar as discussões acerca da brincadeira das crianças com autismo, mas de contribuir para a efetivação de vivências, interações, mediações e brincadeiras com esses indivíduos.

1 O PAPEL DA BRINCADEIRA PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

*Nos tornamos nós mesmos através dos outros
(VIGOTSKI, 1989, p. 56).*

Para discutirmos o papel da brincadeira no desenvolvimento da criança, consideramos imprescindível delimitar o referencial teórico que subsidiará as reflexões e ações adimplidas nesta pesquisa. Assim, a Psicologia Histórico-Cultural, fundamentada nos pressupostos do MHD, se apresentou como a perspectiva mais adequada, pois:

As elaborações de Marx sobre o trabalho social, o uso de instrumentos e signos, repercutem no trabalho de Vigotski e são tomadas como base de seu princípio explicativo acerca do que nos torna humanos no processo de constituição cultural. Para Marx, o homem é resultado da sua experiência histórica, estando a consciência diretamente vinculada à vida, à existência e à atividade material humana. Nas/pelas atividades, pelo trabalho, pelo uso e pela criação de instrumentos, os homens transformam a realidade e o meio em que vivem e, ao fazerem isso, transformam a si mesmo (MAGIOLINO, 2015, p. 141).

1.1 CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A COMPREENSÃO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

A Psicologia Histórico-Cultural surgiu na União Soviética no início do século XX e teve Vigotski (1890-1934) como principal representante, acompanhado dos colaboradores Luria (1902-1977) e Leontiev (1903-1970). Vigotski nasceu em 1896 na Bielorrússia, era formado em Direito, mas estudou também Filosofia, Filologia, Pedagogia e Psicologia, apesar de não ter se formado. Segundo Prestes (2010), Vigotski era um intelectual brilhante e se interessava por diferentes áreas do conhecimento como Artes, Filosofia, Ciências Sociais, Psicologia, entre outras.

A Psicologia Histórico-Cultural compreende o homem na sua totalidade, em que as relações com o meio estão situadas histórica, social e culturalmente. Ademais:

Esta teoria concebe o desenvolvimento humano a partir de uma visão de homem histórico, constituído ao longo do tempo nas e pelas relações e condições sociais construídas no movimento histórico e social. O pensador russo Lev S. Vigotski e seus colaboradores são os principais representantes desta abordagem (PESSOA *et al.*, 2017, p. 148).

Segundo a Psicologia Histórico-Cultural, o sujeito se constitui a partir das múltiplas relações sociais estabelecidas com os outros. O que irá diferenciar o homem dos animais é a atividade consciente – não nascemos humanos, e sim os tornamos:

[...] isso quer dizer que o *humano* do homem é obra do próprio homem. Descartam-se assim todas as concepções de homem que oscilam entre as que o reduzem a uma mera materialidade biológica, mesmo mais complexa do que as outras, e as que fazem dele um ser transcendental – de origem sobrenatural ou metafísica – suportado por uma materialidade biológica (PINO, 2018, p. 229).

Desde o nascimento, a criança se imerge em um ambiente histórico e cultural. O mundo está constituído pelo jeito de vestir, comer e trabalhar, por crenças, atitudes e valores, dentre outros aspectos:

Na criança, o desenvolvimento se dá de um modo extremamente acelerado, por esta chegar a um mundo no qual há um percurso histórico já realizado pelas gerações que a antecederam. A criança vem a um mundo no qual já existem ferramentas e signos elaborados socialmente, de modo que sua tarefa é apropriar-se do existente e a partir daí superá-lo, fazendo girar a roda da história (TULESKI; EIDT, 2016, p. 58).

O que somos, a nossa inteligência e a nossa personalidade não nascem conosco, pois se formam ao longo da vida com todas as experiências vivenciadas. Assim, as nossas aptidões, capacidades e habilidades, aquilo que gostamos (ou não) e o que fazemos, isto é, o nosso jeito de ser, é aprendido e transformado ao longo da vida.

Vigotski (2007) afirma que a Psicologia Histórico-Cultural compreende o desenvolvimento humano a partir da relação dialética entre as dimensões biológica e social. Segundo o autor, os processos de internalização ocorrem das relações interpessoais para as intrapessoais, ou seja, do social para o individual.

Por seu turno, Martins (2016) postula que Vigotski foi pioneiro ao discutir a qualidade do psiquismo como produto histórico e socialmente construído. Apresenta-se a diferença entre as propriedades psíquicas transmitidas biologicamente e aquelas elaboradas por meio das relações sociais, respectivamente denominadas pelo autor de funções psíquicas elementares e superiores:

As primeiras ele denominou de *funções psíquicas elementares*, que pautam as respostas imediatas aos estímulos e expressam uma relação fusional entre sujeito e objeto. Delas resultam os atos reflexos imediatos que, em certa medida, não diferenciam substancialmente a conduta humana da conduta dos

demais animais, sobretudo dos animais superiores. As segundas, por sua vez, foram qualificadas como *funções psíquicas superiores*, que não resultam formadas como cômputo de dispositivos biológicos hereditários, mas das transformações condicionadas pela atividade que sustenta a relação do indivíduo com seu entorno físico e social, ou seja, resultam engendradas pelo trabalho (MARTINS, 2016, p. 15, grifos da autora).

Vigotski (2007) também cita que o processo do desenvolvimento humano envolve a construção das funções psicológicas superiores como a memória, a consciência, a percepção, a atenção, a fala, o pensamento, a vontade, a formação de conceitos e a emoção, que se relacionam entre si.

Ao discutir relações sociais e funções superiores, Pino (2000) elucida que Vigotski, ao utilizar o termo “função”, o fez intencionalmente, pois tal vocábulo se opõe a algo estático, linear e que não se modifica. Nesse caso, o significado de função está relacionado a algo dialético e que sofre mudanças contínuas:

Ou, em outros termos, as funções psicológicas são função da significação que as múltiplas relações sociais têm para cada um dos envolvidos nelas, com todas as contradições e conflitos que elas envolvem em determinadas condições sociais (PINO, 2000, p. 72).

Vigotski (2018a) ressalta que o processo de desenvolvimento é construído dialeticamente por meio das interações e comunicações estabelecidas com outros sujeitos ao longo da história. Funções psicológicas superiores não podem ser consideradas funções biológicas relacionadas ao “amadurecimento” ou à evolução das estruturas cerebrais, por se originarem nas relações interpessoais (sociais) para posteriormente se manifestarem como dimensões intrapessoais:

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas: a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas (VIGOTSKI, 2018a, p. 114).

Nesse sentido, de acordo com o contexto histórico, social e cultural em que se encontra o indivíduo, o desenvolvimento do psiquismo irá ser composto de uma maneira diferente, pois as funções psíquicas se constituem pela historicidade e cultura.

Vigotski (1996) sublinha que o desenvolvimento humano não é linear, e sim dialético. Para compreendê-lo, é necessário entender os fenômenos externos que interferem diretamente

no desenvolvimento interno e vão além das aparências: “é errôneo supor que todo desenvolvimento limita-se ao crescimento das funções elementares, essenciais, que são premissas das facetas superiores da personalidade” (*ibidem*, p. 254).

Ao negar o desenvolvimento humano como biologicamente naturalizado e determinado, Vigotski (1996) defende o papel fundamental ocupado pela cultura na constituição das funções psíquicas superiores do sujeito. Pessoa *et al.* (2017) ressaltam que, para ocorrer o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, a criança deve participar de um contexto social e cultural. No caso da escola, deve haver uma intencionalidade com o trabalho educativo realizado.

A esse respeito, Cheroglu e Magalhães (2016, p. 107) destacam que o desenvolvimento infantil está diretamente relacionado às condições concretas em que ocorre:

[...] há que se considerar o desenvolvimento infantil como um processo culturalmente **mediado e dependente das condições concretas nas quais ocorre**. A história de vida de cada sujeito singular ocorre em condições sociais particulares, que refletem o **“lugar” ocupado por ele na sociedade**. O acesso aos signos e bens culturais e a forma como esse acesso se realiza é um traço distintivo na formação social da criança, determinando o reconhecimento de que o “motor” de seu desenvolvimento encontra-se fora dela, sendo-lhe disponibilizado, ou não (grifos nossos).

Nesse ínterim, os outros nos apresentam o mundo, os objetos e as suas funções sociais. Pensadores da Psicologia Histórico-Cultural afirmam que o objeto isolado não representa um sentido para a criança e, a partir da relação com o outro, ela aprende a utilizar os objetos, seus sentidos e significados, tal como foi construído histórica e socialmente:

[...] é na relação com os adultos que a criança aprende a usar a colher, o copo, o pente e também os brinquedos. São eles que apresentam às crianças, durante atividades conjuntas, os modos histórica e culturalmente constituídos de utilizar objetos e brinquedos, dos quais a criança, paulatinamente se apropria (CRUZ, 2015, p. 70).

Cruz (2015) aduz que, por meio da mediação do outro e do signo, a criança se apropria, constrói a cultura e adentra o universo das significações sociais. Assim, na Psicologia Histórico-Cultural, a atividade consciente se origina pelo entendimento da história e cultura como constituintes do psiquismo humano, por meio do trabalho, da utilização e construção de instrumentos e signos. “Ao criar e fazer uso de signos e instrumentos, o homem modifica suas formas de agir, pensar, sentir e conhecer o mundo” (MAGIOLINO, 2015, p. 141).

Vigotski (2007a) considera que o signo e os instrumentos podem ser caracterizados por sua função mediadora. Apesar de apresentarem características comuns entre si, o autor nos chama a atenção para os entender pela distinção entre eles:

A diferença mais essencial entre signo e instrumento, e a base da divergência real entre as duas linhas, consiste nas diferentes maneiras que eles orientam o comportamento humano. A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar a mudança nos objetos; constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente. Essas atividades são tão diferentes uma da outra, que a natureza dos meios por ela utilizadas não pode ser a mesma. (VIGOTSKI, 2007a, p. 55).

Podemos dizer que o signo está relacionado a uma atividade direcionada ao controle interno do ser humano, ao passo que os instrumentos dizem respeito ao controle da natureza, ou seja, apresentam uma função externa:

Do pensamento perceptivo, a criança aperfeiçoa o domínio da função simbólica, utilizando objetos e imagens, na qualidade de signos, como substitutos de objetos reais, que se afinam pela significação que as palavras adquirem pela intervenção do adulto (LAZARETTI, 2016, p. 140).

Nesse sentido, o desenvolvimento humano é entendido por meio da história e da cultura, em que os signos representam elementos mediadores; e Vigotski (1996) elucida que o processo de desenvolvimento humano não é linear, mas um processo dinâmico e dialético. Aqui, Martins (2016, p. 33) pondera que:

Uma compreensão dialética, por sua vez, realiza-se à luz de princípios orientadores da captação do real, entre os quais se destacam: o princípio da totalidade, do movimento e da contradição – na ausência da qual não há movimento! Por essa perspectiva, cada período do desenvolvimento representa a superação por incorporação do período precedente, ou, como temos veiculado: cada período nasce de “dentro da barriga” do anterior!

Segundo Pasqualini (2016), o caminho utilizado pela Psicologia Histórico-Cultural para desenvolver a análise sobre o desenvolvimento insere a categoria de atividade como eixo da periodização. Ou seja, se o amadurecimento natural não corresponde a novas capacidades de desenvolvimento da criança, visto que a força motriz desse processo é a atividade concreta de tal indivíduo e os conteúdos da cultura a serem incorporados por ele por meio de uma atividade culturalmente organizada no processo educativo.

Leontiev (2018) explana que o processo de desenvolvimento da pessoa humana está diretamente relacionado a uma atividade principal – atividades guias são responsáveis pelas transformações qualitativas que modificam o modo de ser do indivíduo. Esse autor define a atividade principal como:

[...] aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento (LEONTIEV, 2018, p. 122).

Tal autor afirma que a atividade principal da criança apresenta três características:

- 1) Possui maior destaque e proporciona as maiores transformações no desenvolvimento. Paralelamente à atividade principal, existem outras a serem realizadas pelo ser humano e que são essenciais para o desenvolvimento do ser humano, mas possuem características diferentes.
- 2) Por meio dela, os processos psíquicos superiores se constituem e se reorganizam.
- 3) Está intimamente relacionada às principais mudanças psicológicas da personalidade infantil.

Assim, Leontiev (2018, p. 65) argumenta que a atividade principal não é a mais realizada pela criança, mas a que provoca um desenvolvimento maior: “A atividade principal é então a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio do seu desenvolvimento”.

O período pré-escolar é caracterizado pelos estudiosos da Psicologia Histórico-Cultural da seguinte forma: dos três aos seis anos por alguns e dos três aos sete anos por outros. É marcado pelo surgimento da função simbólica na criança, da imaginação, da substituição consciente de objetos e do autocontrole, tendo a brincadeira como atividade principal. Aqui sintetizamos tal período de maneira geral, pois será discutido detalhadamente *a posteriori*.

Cumprir lembrar que os marcos cronológicos apresentados são apenas referências, uma vez que a Psicologia Histórico-Cultural enfatiza o desenvolvimento humano como um processo dinâmico marcado por movimento e contradições, em que cada período é gestado no anterior.

Leontiev (2018, p. 66) explica que os períodos dependem das condições reais, históricas e concretas do desenvolvimento; logo, não estão marcados como fases estanques:

As condições concretas exercem influência tanto sobre o conteúdo concreto de um estágio individual do desenvolvimento, como sobre o curso total do processo de desenvolvimento psíquico como um todo [...]. Não é a idade da criança enquanto tal, que determina o conteúdo de estágio de desenvolvimento; os próprios limites de idade de um estágio, pelo contrário, dependem de seu conteúdo e se alteram *pari passu* com a mudança das condições histórico-sociais (grifos do autor).

Nesse sentido, compreender a periodização do desenvolvimento humano por meio da Psicologia Histórico-Cultural requer uma nova maneira de pensá-lo com base em outra lógica de processo, movimento e contradição. Assim, para entendermos a periodização, não é suficiente abordar as idades ou os períodos e suas características, pois, se não alterarmos o nosso modo de pensar o desenvolvimento, deturparemos a teoria, o que a tornará etapista, algo que não foi proposto por Vigotski. Ao contrário dessa última visão, há a proposta fundamentada pela revolução na forma de pensar o desenvolvimento da criança, ao compreender esse processo na dialeticidade como um fenômeno histórico, cultural e socialmente determinado.

Como mencionamos anteriormente, o foco da nossa pesquisa é a criança pré-escolar. Por isso, enfatizaremos a atividade principal relacionada com esse período do desenvolvimento: a brincadeira.

1.2 SOBRE A BRINCADEIRA

Ao pensarmos no conceito de brincadeira conforme os pressupostos de Vigotski (2008), constatamos como ele nos alertou que, muitas vezes, a brincadeira é entendida pelos adultos como algo sem importância, relacionada ao prazer ou como desperdício de tempo. Sobre isso, Azevedo e Souza (2017, p. 32) discorrem que aquilo que a criança faz é visto como sem importância pelos adultos:

[...] é muito comum, em contextos educacionais, enxergarmos as preocupações das crianças como algo sem importância. A brincadeira, por exemplo, é vista muitas vezes como um simples ato de brincar, e mais nada além disso, para grande parte dos adultos que trabalham com crianças em vários contextos educacionais.

Segundo o dicionário *on-line* Dicio (2020, [n.p.]), a palavra “brincadeira” pode ser compreendida como:

Substantivo feminino – Ação de brincar, de se divertir; divertimento. Jogo, passatempo, divertimento infantil ou desenvolvido para crianças. Dito engraçado; aquilo que se diz para zombar, fazer graça; gracejo, zombaria: ele faz umas brincadeiras sem graça! Qualquer coisa que se faz por imprudência ou leviandade e que custa mais do que se esperava: quase morreu naquela brincadeira! Algo fácil de ser resolvido ou realizado: entrar naquela faculdade foi brincadeira! Festa feita de maneira improvisada, sem grandes preparações.

Nesse entremeio, Arce e Baldan (2013, p. 101) certificam que a brincadeira é algo sério e, para compreendê-la dessa forma e de acordo com a sua riqueza e especificidade, é necessário entender a importância, a força propulsora dessa atividade para o desenvolvimento infantil: “devemos nos despir dos conceitos presentes no senso comum de que a brincadeira é algo natural da criança, que quando brinca, a criança pauta-se no mundo da fantasia”.

Segundo Cruz (2015), a brincadeira é tratada como um aspecto imprescindível do desenvolvimento tanto nos documentos oficiais referentes à Educação Infantil quanto no discurso dos docentes dessa etapa da Educação Básica. Porém, a autora indica um distanciamento desse discurso efetivado no cotidiano da Educação Infantil, ou seja, há uma enorme lacuna entre o que é dito nos documentos e o que se realiza nas escolas:

Por certo, os fatores que concorrem para esse estado de coisas são múltiplos e se sobrepõem de maneira complexa: as condições físicas e materiais das instituições de educação infantil, as práticas de gestão educacional, as prescrições contraditórias que orientam o trabalho docente, a preocupação com uma escolarização entre outros (CRUZ, 2015, p. 67).

Assim, discutiremos a seguir como a brincadeira se apresenta nos documentos oficiais que orientam a Educação Infantil e, posteriormente, faremos um aprofundamento teórico acerca da brincadeira na Psicologia Histórico-Cultural.

1.2.1 A brincadeira nos documentos oficiais

Conforme os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, abordamos o desenvolvimento humano, com destaque ao desenvolvimento infantil, foco de nossa pesquisa. Ainda vimos que a brincadeira é a atividade principal no período pré-escolar e promotora de desenvolvimento. Nesse caminho, cabe ressaltar diferentes concepções de brincadeira associadas à Educação Infantil, inclusive aquelas presentes nos documentos oficiais que orientam esse nível educacional.

Após a Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB) de 1988 (BRASIL, 1988), podemos destacar vários marcos legais referentes à Educação Infantil no Brasil: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei n. 9.394) (BRASIL, 1996); os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2010); A Lei n. 12.796 (BRASIL, 2013), que instituiu a obrigatoriedade da Educação Infantil para crianças a partir de quatro anos de idade; e a BNCCEI (BRASIL, 2017).

Discutiremos brevemente os documentos que apresentam orientações para o desenvolvimento da Educação Infantil nos espaços escolares e que são adotados pela SME de Uberlândia/MG, quais sejam: DCNEI (BRASIL, 2010), BNCCEI (BRASIL, 2017) e Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Infantil (DCM) (UBERLÂNDIA, 2020).

As DCNEI (BRASIL, 2010, p. 12) apresentam a Educação Infantil como:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção.

Segundo Carvalho (2015, p. 467), as DCNEI (BRASIL, 2010) nos possibilitam a compreensão de que, por meio da legislação, as instâncias estatais tentam promover e garantir “a existência de um currículo que rompa com o assistencialismo, distancie-se da escolarização e seja promotor das relações das crianças consigo mesmas, com seus pares, com os adultos e com o mundo”.

Com base nos principais documentos que norteiam a Educação Infantil em Uberlândia/MG – DCNEI (BRASIL, 2010), BNCC (BRASIL, 2017) e DCM (UBERLÂNDIA, 2020) –, consideramos que o primeiro mais se aproxima de uma visão de criança como sujeito histórico, social e construtor de cultura. Não é que seja um documento perfeito ou sem problemas, ao ser comparado à Base, por exemplo, ele se torna uma referência mais humanizada para orientar a Educação Infantil, mas isso não demonstra total concordância com os conceitos aqui defendidos por meio da Psicologia Histórico-Cultural.

Em nossa compreensão, as DCNEI (BRASIL, 2010, p. 12) tentam garantir a especificidade das infâncias, ao trazerem o conceito de criança:

Sujeito **histórico e de direitos** que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, **brinca**, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (grifos nossos).

No referido documento, a brincadeira é mencionada como parte da concepção de criança, em que poderia se sobressair como um dos elementos fundamentais para o desenvolvimento infantil. Ela também aparece nos itens “Objetivos da Proposta Pedagógica”, como direito da criança; e “Práticas Pedagógicas da Educação Infantil”, como eixo norteador.

Apesar de as DCNEI (BRASIL, 2010) mais se aproximarem de uma visão de criança como sujeito histórico, social e construtor de cultura, destacamos as críticas de alguns autores da Psicologia Histórico-Cultural nesse documento. Nesse caso, apesar da visão mais humanizada das infâncias, isso não significa que estejam fundamentadas na referida teoria.

Carvalho (2015) reconhece que as DCNEI (BRASIL, 2010) se aproximam dos pressupostos da Pedagogia da Infância. Segundo o autor, a proposição de orientações curriculares é uma maneira de as instituições estatais prescreverem ou implementarem políticas homogêneas, em que não consideram a realidade particular dos estabelecimentos de ensino. Segundo o autor, as DCNEI (BRASIL, 2010) também tentam:

[...] regular, orientar, fixar limites e prescrever determinadas práticas e relações sociais no campo educativo. Por essa razão, o texto legal não é constituído por uma única voz ou por um conjunto de prescrições homogêneas. Mas, sim, por uma variedade de discursos produtores de relações de poder e saber que torna possível o domínio da subjetividade infantil, ao apresentar modos de nomear e entender as crianças, definindo modelos para conduzir a ação pedagógica a elas dirigida (CARVALHO, 2015, p. 472).

Outro documento utilizado para referenciar o trabalho da Educação Infantil das escolas municipais de Uberlândia é a BNCCEI (BRASIL, 2017). No contexto da última versão desse documento, segundo Barbosa *et al.* (2019), não se constata uma representatividade das discussões realizadas nas versões anteriores. Os autores citam que entidades públicas, universidades, movimentos sociais, professores e pesquisadores participaram ativamente das discussões das duas versões anteriores, mas, por decisão política e interesse de empresários, o Ministério da Educação (MEC) elaborou a terceira (e atual) versão:

Em maio de 2016, lançou-se uma nova versão da BNCC com alterações significativas para a educação infantil. Para discutir o teor daquela criaram

comitês estaduais da BNCC com diferentes participações, abrangendo diferentes forças políticas, em sua maioria conservadora. Foram realizados seminários estaduais em todas as unidades da Federação. Neste período foi instituído o Comitê Gestor da Base Nacional Curricular Comum e Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2016). Contraditoriamente, essa medida significou a retirada do ensino médio da BNCC e a destituição dos especialistas envolvidos no processo de construção da BNCC até então. O MEC, contrariando todo o movimento de discussão, elaborou uma terceira versão e encaminhou ao CNE em abril de 2017. Ao longo daquele ano, esse conselho promoveu cinco audiências públicas regionais com o objetivo de colher sugestões, com caráter exclusivamente consultivo, não garantindo à sociedade civil que suas reivindicações seriam acolhidas. Apesar de um número expressivo de colaborações das entidades, o CNE não deu retorno sobre as proposições. No dia 15 de dezembro de 2017, a BNCC foi aprovada, com três votos contrários, publicando-se a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 (BARBOSA *et al.*, 2019, p. 86).

O referido documento não apresenta uma conceituação de brincadeira. Esta é apresentada como eixo estruturante, juntamente às interações, e como um dos direitos de aprendizagem das crianças na Educação Infantil, além da convivência, participação, exploração, comunicação e autoconhecimento (BRASIL, 2017).

Pasqualini e Martins (2020, p. 428) anunciam que as interações e brincadeiras são mantidas na BNCCEI (BRASIL, 2017), assim como nas DCNEI (BRASIL, 2010), mas há ressalvas:

Preservam-se, também, *interações e brincadeiras* como eixos estruturantes das práticas pedagógicas, conforme preconizado nas Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil (DNCEI), todavia, em nossa análise, estes comparecem mais como princípio geral e pano de fundo do que propriamente elemento organizador (estruturante) da proposta.

Entendemos que a BNCCEI (BRASIL, 2017) reduz os direitos das crianças mencionados no item 6 das DCNEI (BRASIL, 2010) – “Objetivos da Proposta Pedagógica” –, relativos à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

A BNCCEI (BRASIL, 2017) apresenta o mesmo conceito de infância proposto nas DCN (BRASIL, 2010), mas, no que se refere à brincadeira, a Base não a define teoricamente, tampouco relata a importância dessa atividade para o desenvolvimento da criança. Consideramos que esse documento, ao não definir tal expressão, demonstra um sentido de que qualquer brincadeira possui validade.

Segundo Barbosa *et al.* (2019), a BNCCEI (BRASIL, 2017) é um documento orientador para as instituições públicas e privadas que não pode (e nem deve) ser considerado

uma prescrição de currículo; porém, em 2018, o MEC elaborou o Programa de Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC) para apoiar as secretarias de Educação no processo de revisão ou implementação dos seus currículos:

Assim, o que era para ser uma referência, passou a ser uma prescrição curricular – tendente à homogeneização de conteúdos e organização da educação infantil no Brasil –, contrariando a autonomia garantida na LDB de 1996. O citado Programa prevê: apoio para a Elaboração e Revisão dos Currículos com repasse financeiro para elaboração ou revisão de currículos por estados e municípios; Plataforma de Construção de Currículos; Consultoria especializada para planejamento e implementação do processo de construção; Alinhamento das ações do MEC à BNCC, como Plano Nacional do Livro Didático Mais Alfabetização, Guia de Tecnologia, Educação Conectada, Política Nacional de Formação Plataforma Integrada, Avaliações, entre outras (BARBOSA *et al.*, 2019, p. 82-83).

Diante do direcionamento de verbas e demais ações para promover a adesão das escolas, diversos municípios impõem a BNCCEI (BRASIL, 2017) e a tornam uma prescrição curricular. Em Uberlândia/MG, as DCM foram publicadas em 2020, por exemplo e, apesar de preconizar fundamentações da Teoria Histórico-Cultural (THC), é perceptível a elaboração respaldada na referida Base.

As DCM (UBERLÂNDIA, 2020, p. 70) trazem um conceito de criança pautado nas DCNEI (BRASIL, 2010): “A concepção de criança defendida neste documento está em conformidade com a ideia atual de infância, uma vez que ela é compreendida como um ser integral, um sujeito de direitos e produtor de cultura”. O documento enfatiza que a proposta da RME se baseia na THC de Psicologia, mas percebemos, ao longo do documento, uma confusão entre o que seja essa teoria, a Pedagogia da Infância e a Pedagogia de Projetos, o que pode ser exemplificado neste excerto:

Buscamos compor nessa proposta de trabalho para a Educação Infantil no município, princípios que apresentam estudos sobre a Sociologia e Antropologia da Infância, além de contemplarmos ideias das propostas curriculares de Reggio Emília, da Pedagogia de Projetos, Pedagogia da Infância, entre outros. Mas todos os diálogos serão tecidos a partir da concepção presente na Teoria Histórico-Cultural (UBERLÂNDIA, 2020, p. 64).

Com uma leitura mais cuidadosa das DCM (UBERLÂNDIA, 2020), constatamos que o documento é totalmente pautado na BNCCEI (BRASIL, 2017) e, apesar de anunciar uma fundamentação na THC, se volta à implementação da Base e a um sincretismo teórico observado ao longo do texto oficial, que discute as fases de desenvolvimento da criança e a

Pedagogia da Infância. Tais pontuações interferem diretamente no conceito e no entendimento de brincadeira, assim como o seu papel no desenvolvimento das crianças. Quando não há uma escolha teórica, coerente, crítica e bem definida, qualquer tipo de brincadeira se torna relevante, ao ser entendida apenas como prazer, divertimento e passatempo.

A brincadeira é apresentada nas DCM (UBERLÂNDIA, 2020) como um eixo estruturante condizente à BNCCEI (BRASIL, 2017), sem apresentar um conceito para a atividade em si. Assim, ao longo do item 11 do documento municipal que trata das “Brincadeiras e Interações na Educação Infantil”, não há uma definição histórica ou cultural de brincadeira, e sim a predominância de pressupostos da Base. Cumpre salientar que o documento de Uberlândia/MG nos possibilita entender que qualquer brincadeira é válida à educação das crianças.

Nesse sentido, os documentos legais deixam lacunas relativas ao conceito de brincadeira. Por isso nos lembramos do trecho da obra “Alice no País das Maravilhas”:

Alice perguntou:

- Poderia me dizer, por favor, qual o caminho eu devo tomar para ir embora daqui?
- Depende bastante de para onde você quer ir – respondeu o Gato.
- Não me importa muito para onde, disse Alice.
- Então não importa o caminho que tome, disse o gato (CARROL, 2007, p. 108-109).

Sem conceituação ou fundamentação teórica sólida, a brincadeira se apresenta nos documentos oficiais analisados de maneira descontextualizada, em que não reflete sobre o seu papel no desenvolvimento humano.

Profissionais da escola de Educação Infantil entendem a brincadeira de modo instrumental, ao ser utilizada como improvisação, substituição, recompensa e meio para ensinar determinado conteúdo. Na maioria das vezes, controlam-se as maneiras de brincar das crianças e o tempo disponível. Segundo Padilha e Oliveira (2015, p. 28):

[...] brinca-se para aprender alguma coisa e não propriamente pelo potencial lúdico, expressivo e estético da brincadeira: brinca-se para aprender porque não se pode “perder tempo” como atividades desprovidas de uma intencionalidade pedagógica. Quando não há essa intencionalidade marcante, as crianças ficam livres para brincadeiras cujo potencial para o desenvolvimento e a constituição de formas de sociabilidade e de subjetividade muitas vezes não é reconhecido pelos educadores.

Tal compreensão da brincadeira como meio para ensinar as crianças pode estar relacionado ao próprio entendimento da Educação Infantil como preparação para o Ensino Fundamental. Assim, preocupam-se em ensinar as letras, os números, as formas geométricas e as cores, enquanto a brincadeira (atividade principal que promove o desenvolvimento psíquico na idade pré-escolar) é trabalhada de maneira instrumental.

Embora as DCNEI (BRASIL, 2010) e a BNCCEI (BRASIL, 2017) não explicitem a fundamentação teórica, podemos inferir, pelas proposições apresentadas, que a maior aproximação conceitual se refere à Pedagogia da Infância. Isso também acontece com as DCM (UBERLÂNDIA, 2020) que, apesar de anunciarem pressupostos da THC de Psicologia, percebemos que, por meio da utilização da Base como prescrição curricular, há um viés direcionado à Pedagogia da Infância e ao Construtivismo de Piaget.

Outra questão advinda principalmente na atualidade, com o desenvolvimento das tecnologias, é a compreensão de pais e mães de que a brincadeira pode ser reduzida à utilização de brinquedos e jogos eletrônicos. Comumente percebemos, no convívio social em clubes, festas, restaurantes ou até mesmo no contexto familiar, sobretudo nos momentos de refeições e com a possibilidade de interação, as crianças menores de cinco anos se encontram presas a um aparelho eletrônico para assistir a um vídeo ou utilizar determinado jogo.

Concordamos com Câmara *et al.* (2020) que, com o avanço das tecnologias, a utilização de aparelhos audiovisuais está cada vez mais presente no cotidiano familiar; logo, é difícil imaginar a infância do século XXI sem contato com a tecnologia. Os autores alertam sobre a necessidade de dosar o acesso das crianças, principalmente menores de cinco anos, quanto à exposição, ao tempo de utilização e à qualidade do que é oferecido a elas:

São incontáveis os benefícios e as facilidades que a internet proporciona aos usuários, porém essas ferramentas também proporcionam danos aos indivíduos devido ao uso demasiado. O uso prematuro e exorbitante de qualquer tipo de aparelho eletrônico acarreta em grandes malefícios no desenvolvimento infantil, gerando problemas emocionais, físicos e mentais no indivíduo (CÂMARA *et al.*, 2020, p. 71).

No que tange à utilização das mídias digitais pela criança, há pontos positivos e negativos, mas as mídias não substituem a brincadeira de fato.

Diante das considerações anteriores, devemos reconhecer a relevância das brincadeiras para o desenvolvimento das crianças e a Educação Infantil propriamente dita. A seguir

trazemos a conceituação da brincadeira com a qual nos identificamos de fato: como atividade principal no desenvolvimento das crianças.

1.2.2 A brincadeira como atividade principal do desenvolvimento da criança em idade pré-escolar

Nosso entendimento sobre a brincadeira se pauta em Vigotski (2008), para quem tal atividade é abordada pelo sentido cultural, ou seja, não nasce espontaneamente com a criança e tampouco se explica pela utilização do brinquedo, ao contrário se desenvolve pelas relações com os pares e as condições sócio-históricas e culturais vivenciadas pela criança. É preciso aprender a brincar; por conseguinte, a brincadeira não é entendida como algo natural ou ferramenta pedagógica. Concordamos com Cruz (2015, p. 69), quando sustenta que “a criança aprende a brincar. Se nos esquecemos de que brincar é uma atividade que se aprende com o outro é porque, no senso comum, a brincadeira é vista como uma atividade natural, espontânea, comum a todas as crianças”.

A brincadeira é a atividade principal da criança no período pré-escolar. Como atividade criadora, o brincar produz vivências e representação sobre a realidade social e o lugar de apropriação e de construção de cultura. Destacamos a importância do outro nesse processo, em que a brincadeira se torna essencial para a criança construir relações com os colegas e constituir a própria subjetividade.

No texto “A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança”, Vigotski (2008) nos chama a atenção de que, para entendermos a gênese da brincadeira e a função no desenvolvimento infantil, é necessário compreendê-la como atividade principal realizada pelas crianças no período pré-escolar. Isso não se relaciona a algo que mais traz prazer à criança ou que é realizado em termos quantitativos, mas é considerada principal por promover o desenvolvimento das funções psíquicas e culturais, principalmente.

Sobre a importância da brincadeira para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, Lazaretti (2016, p. 133) ressalta que:

[...] a atividade lúdica põe em funcionamento toda uma complexidade de funções psíquicas. As situações lúdicas exigem da memória, da atenção, da imaginação, do pensamento, funcionamento ao atuar com objetos, ao argumentar e inserir conteúdo na brincadeira. As condições, as regras fazem com que as crianças se concentrem, memorizem para garantir o êxito da situação lúdica.

Leontiev (2018, p. 123) destaca que o motivo principal da brincadeira está no processo, e não no fim em si mesmo:

Para uma criança que está brincando com cubos de madeira, por exemplo, o alvo da brincadeira não consiste em construir uma estrutura, mas em fazer, isto é, no conteúdo da própria ação. Isto é verdadeiro não apenas no caso das brincadeiras do período pré-escolar, mas também no de qualquer jogo em geral. A fórmula geral da motivação dos jogos é “competir, não vencer” (destaques do autor).

Segundo Vigotski (2008), precisamos entender as necessidades das crianças, suas inclinações e anseios, os mecanismos e motivos da sua atividade – para isso, é necessário analisar como ocorre a brincadeira. A criança é repleta de necessidades e, em cada período do desenvolvimento, ela agirá de maneira específica para as realizar.

Por exemplo, na primeira infância, a criança é mais imediatista para realizar os próprios desejos:

[...] a criança manifesta a tendência para a resolução e a satisfação imediata dos seus desejos. O adiamento da realização dos seus desejos é difícil para a criança pequena, pode ser possível somente em limites bem estreitos; não se conhece uma criança de até três anos que tenha um desejo de fazer algo depois de alguns dias (VIGOTSKI, 2008, p. 25).

Na idade pré-escolar, vários desejos da criança são possibilitados por meio da brincadeira: “Do ponto de vista da esfera afetiva, parece-me que a brincadeira organiza-se justamente na situação de desenvolvimento em que surgem as tendências irrealizáveis” (VIGOTSKI, 2008, p. 25).

De acordo com Leontiev (2018, p. 125), a brincadeira, como atividade principal do período pré-escolar, traz a possibilidade da realização dos desejos da criança que não são permitidos pela realidade:

[...] sabemos como o brinquedo aparece na criança em idade pré-escolar. Ele surge de sua necessidade de agir em relação não apenas ao mundo dos objetos diretamente acessíveis a ela, mas também em relação ao mundo mais amplo dos adultos. Uma necessidade de agir como um adulto surge na criança, isto é, de agir da maneira que ela vê os outros agirem, da maneira que lhe disseram, e assim por diante. Ela deseja montar um cavalo, mas não sabe como fazê-lo; isto está além de sua capacidade. Ocorre, por isso, um tipo de substituição; um objeto pertencente ao mundo dos objetos diretamente acessíveis a ela toma o lugar do cavalo em suas brincadeiras.

Nesse sentido, Vigotski (2008, p. 25) explica que a criança de três a cinco anos de idade vive a contradição entre o desejo e a impossibilidade de realizar algo, momento em que surge a brincadeira:

É disso que surge a brincadeira que deve ser sempre entendida como uma realização imaginária e ilusória dos desejos irrealizáveis, diante da pergunta “por que a criança brinca?”. A imaginação é o novo que está ausente na consciência da criança na primeira infância, absolutamente ausente nos animais, e representa uma forma especificadamente humana de atividade da consciência; e, como todas as funções da consciência, forma-se originalmente na ação.

O autor reafirma que a imaginação é a novidade do período pré-escolar, enquanto a brincadeira não é a realização de um desejo isolado, mas de afetos generalizados:

A essência da brincadeira é que ela é a realização de desejos, mas não de desejos isolados e sim de afetos generalizados. Na idade pré-escolar, a criança tem consciência de suas relações com os adultos, reage a eles com afeto, mas, diferentemente do que acontece na primeira infância, generaliza essas relações afetivas (a autoridade dos adultos impõe-lhes respeito) (VIGOTSKI, 2008, p. 36).

Segundo Vigotski (2018b, p. 24), a imaginação se origina no processo da experiência: “Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a sua imaginação”. O contrário também acontece, e, quanto mais limitado é o círculo de relações e vivências das crianças, mais restrito será o repertório das brincadeiras: se elas ficam em casa, no faz de conta elas terão elementos restritos às vivências para articularem durante a brincadeira, mas, se elas vão supermercado, à universidade, ao teatro, à bicicletaria, à biblioteca, aos museus, o leque de possibilidades lhes permitirá a ampliação dos elementos de experimentação na brincadeira.

De acordo com Leontiev (2018), a brincadeira é uma atividade especificadamente humana, por ser a base da percepção para a criança compreender o mundo e os objetos; assim, as vivências serão testadas, reproduzidas e recriadas durante a brincadeira. Enquanto isso, ao refletir sobre a relação entre a imaginação e a brincadeira, Vigotski (2008, p. 28) assegura que a especificidade do brincar está na criação de situações imaginárias com regras de comportamento, mesmo sem a combinação antecipada ou uma consciência prévia sobre tais normas: “Parece-me que sempre que há uma situação imaginária na brincadeira, há regra”.

Assim, a ideia de liberdade na brincadeira é uma ilusão, pois a situação imaginária, por exemplo, apresenta regras: “Qualquer brincadeira com situação imaginária é, ao mesmo

tempo, brincadeira com regras e qualquer brincadeira com regras é brincadeira com situação imaginária. Parece-me que essa tese está clara” (VIGOTSKI, 2008, p. 28).

Para compreendermos a imaginação e o desenvolvimento do psiquismo humano é necessário esclarecer a relação entre fantasia e realidade presente no comportamento humano, em que há quatro tipos de relação entre imaginação e realidade (VIGOTSKI, 2018b). A primeira forma está relacionada ao fato de que a imaginação se constrói fundamentalmente por elementos extraídos da realidade. Assim, definimos a primeira lei da imaginação como subordinada da realidade:

[...] a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza da riqueza anterior da pessoa porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia. Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a sua imaginação (VIGOTSKI, 2018b, p. 24).

O segundo tipo de relação entre tais elementos está vinculado ao produto final da fantasia como fenômeno real e social. Aqui se destaca o fato de que a imaginação não está limitada às experiências individuais, mas envolve também aquelas produzidas social e culturalmente:

[...] a imaginação adquire uma função muito importante no comportamento e desenvolvimento humano. Ela transforma-se em meio de ampliação da experiência de uma pessoa porque, tendo por base a narração ou a descrição de outrem, ela pode imaginar o que não viu, o que não vivenciou diretamente na própria experiência (VIGOTSKI, 2018b, p. 26-27).

Segundo Vigotski (2018b), a terceira relação compreende a dimensão emocional, que pode se manifestar de duas maneiras:

- 1) Os sentimentos influenciam a imaginação, pois “a emoção parece possuir a capacidade de selecionar impressões, ideias e imagens consoantes com o ânimo que nos domina num determinado momento” (VIGOTSKI, 2018b, p. 27).
- 2) E a imaginação influencia no sentimento, pois, conforme o que imaginamos ou criamos, despertará sentimentos a serem realmente vivenciados pela pessoa.

Por fim, a quarta relação é caracterizada por Vigotski (2018b, p. 31) pela construção da fantasia como algo inédito, sem ter sido vivenciado pelo sujeito, mas que passa a ter concretude material: “Os elementos que são construídos foram hauridos da realidade pela pessoa, internamente, em seu pensamento foram submetidos a uma complexa reelaboração, transformando-se em produto da imaginação”.

Assim reiteramos que a imaginação está relacionada às vivências originárias da realidade, mas também podemos pensar na dialética da imaginação como fonte da criação. Vigotski (2018b) enfatiza a impossibilidade de um conhecimento aprimorado da realidade sem o uso da imaginação, da mesma forma que nenhuma criação imaginária é realizável sem noções ou vivências da realidade. Logo, há uma conexão dialética entre realidade, cognição e imaginação, em que a última não é apenas uma reprodução de vivências reais, como também a possibilidade de criação a partir da realidade:

A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas. É uma combinação dessas impressões e, baseada nelas, a construção de uma realidade nova que responde às inspirações e aos anseios da criança. Assim, como na brincadeira, o ímpeto da criança para criar é a imaginação na atividade (VIGOTSKI, 2018, p. 18).

Nesse ínterim, Cruz (2015, p. 83) explica que a conexão entre a cognição e a imaginação pode ser identificada na brincadeira de faz de conta:

Ao criar uma situação imaginária, a criança o faz com base em seu conhecimento sobre a realidade física e social em que vive. Mas, na brincadeira esse conhecimento é elaborado e reelaborado criativamente, uma vez que a situação imaginária nunca é uma cópia fiel da realidade. Na situação imaginária, a criança pode ocupar o lugar do outro, “ser o outro” (o pai, a mãe, a professora, o motorista), elaborando assim novos sentidos para si própria e para o outro. Relações e atividades humanas são recriadas na brincadeira e, ao mesmo tempo, vão sendo elaboradas como conhecimento das relações e dos valores sociais.

Segundo Silva, Costa e Abreu (2015), a função criadora não nasce de maneira repentina na criança, por ser gradual e estar associada aos processos de simbolização presentes em atividades como ouvir, desenhar, brincar e relatar. A criação se apoia inicialmente nas vivências desse sujeito, ou seja, na maneira de experimentar a realidade: “Tal função não é inata, mas emerge associada às condições de vida, às necessidades e aos desejos experimentados pela criança em seu contato com o universo adulto e com a cultura” (*ibidem*, p. 115).

Para Vigotski (1996), há um longo e complexo caminho entre as primeiras manipulações dos objetos pela criança até o surgimento do faz de conta, uma vez que, inicialmente, manipula o objeto sem saber utilizá-lo; logo depois, aprende a função dele e a substituí-lo outro (simbolizar). Nesse processo, os adultos possuem a função fundamental de apresentar o mundo a ela: as ações da criança pequena com os objetos são diretamente

relacionadas e compartilhadas com eles, em que funcionam como modelos para ela interpretar e recriar as ações e significações sociais.

À medida que a criança se desenvolve, aprende sobre o objeto e produz o gesto e a brincadeira, o que materializa sua transformação interna que passa a ser mais sofisticada. Podemos dizer que o objeto define a ação desse sujeito quando é pequeno, mas, com o seu desenvolvimento, o pensamento começa a coordenar as ações:

Diferentemente dos macacos antropóides, que segundo Kohler, são “os escravos do seu próprio campo de visão”, as crianças adquirem independência em relação ao seu ambiente concreto imediato; elas deixam de agir em função do espaço imediato evidente. Uma vez que as crianças aprendem a usar efetivamente, a função planejadora de sua linguagem, o seu campo psicológico muda radicalmente. Uma visão do futuro é, agora, parte integrante de suas abordagens ao ambiente imediato (VIGOTSKI, 2007^a, p. 17).

Aos poucos, a criança abandona o modelo adulto de utilização dos objetos e começa a direcionar as próprias ações com objetos, inclusive ao substituí-los: “Assim, utilizar outros objetos e ações auxilia a criança a realizar uma transição que a conduz à possibilidade de lidar com significações desvinculadas de objetos e ações” (CRUZ, 2015, p. 75) – esse processo pode ser identificado como o início do faz de conta.

No que tange ao papel da brincadeira no desenvolvimento da criança, Vigotski (2008, p. 30) ressalta que essa atividade a desvencilha do aprisionamento situacional:

A ação na situação que não é vista, mas somente pensada, a ação num campo imaginário, numa situação imaginária, leva a criança a aprender a agir não apenas com base na sua percepção direta do objeto ou situação que atua diretamente sobre ela, mas com base no significado dessa situação.

Segundo Leontiev (2018), na situação imaginária, a criança sempre representa ações generalizadas conforme a sua maneira de ver e interpretar o mundo e os objetos. Quando se imagina como dentista em determinada brincadeira, ela não reproduzirá uma pessoa concreta e específica, mas procurará realizar as ações referentes à personagem de forma generalizada:

Esse traço de atividade lúdica surge com especial clareza quando alguma ação que a criança já domina perfeitamente é incluída em sua atividade lúdica. Examinemos, em primeiro lugar, como uma criança bebe chá em circunstâncias comuns, e descrevamos, a seguir, como ela o faz quando está brincando de tomar chá. Ela mexe o “chá” com uma colher e leva a xícara à boca, mas todos esses movimentos são apenas uma imagem generalizada da ação real correspondente. Quando a criança está brincando, não imita nem mesmo suas próprias ações concretas; ela não dramatiza e não transmite nada

especialmente característico de um certo sinal; tanto em suas ações lúdicas como em suas operações lúdicas separadas, ela reproduz o típico, o geral (LEONTIEV, 2018, p. 131, grifos do autor).

Ou seja, a criança parte de situações reais de suas vivências, mas representa as ações de maneira generalizada. Vigotski (2008, p. 31) declara uma diferença entre o objeto e o sentido dele na brincadeira, em que apresenta o conceito de caráter transitório dessa atividade:

Assim, surge uma contradição extremamente interessante: a criança opera com os significados dos objetos separados dos significados das ações, mas opera com eles sem interromper a relação com qualquer outra coisa real. Esse é exatamente o caráter transitório da brincadeira que faz com que se transforme num elo intermediário entre as amarras situacionais da primeira infância e o pensamento isolado da situação real.

Ainda conforme o autor supramencionado, a substituição e a transformação de objetos e ações pelas crianças são as partes mais importantes da brincadeira:

Na brincadeira, a ação substitui outra ação, assim como um objeto substitui outro. Como a criança “refunde” uma coisa em outra, uma ação em outra. Isso é realizado por meio de um movimento no campo semântico e não está atrelado a coisas reais, ao campo visual, que submete a si todas as coisas e as ações reais. Esse movimento no campo semântico é o mais importante na brincadeira: por um lado, é um movimento num campo abstrato (o campo, então, surge antes da criança começar a operar com significados), mas a forma do movimento é situacional, concreta (ou seja, movimento não lógico, mas afetivo) (VIGOTSKI, 2008, p. 34).

Durante a brincadeira, a criança aceita que as condições da ação podem ser transformadas, mas o conteúdo e a ordem da ação devem obrigatoriamente ser correspondentes à situação da realidade (LEONTIEV, 2018). Por exemplo, se as crianças brincam de dar banho em uma boneca, elas não aceitam fazer isso de roupa, pois isso não ocorre na realidade: *a priori*, elas irão tirar a vestimenta da boneca para, *a posteriori*, fazer de conta que “banham” o objeto.

Ao brincar, a criança também se submete à regra e apresenta autocontrole dos impulsos imediatos em prol da sua satisfação máxima:

A brincadeira dá à criança uma nova forma de desejos, ou seja, ensina-a a desejar, relacionando o desejo com o “eu” fictício, ou seja, com o papel na brincadeira e a sua regra. Por isso, na brincadeira são possíveis as maiores realizações da criança, que, amanhã, se transformarão em seu nível médio real, em sua moral (VIGOTSKI, 2008, p. 33).

Nessa atividade, a criança abre mão dos desejos imediatos, tendo em vista um propósito maior e posterior: “Dominar as regras significa dominar seu próprio comportamento, aprendendo a controlá-lo, aprendendo a subordiná-lo a um propósito definido” (LEONTIEV, 2018, p. 139).

Segundo Leontiev (2018), a brincadeira é um dos espaços de relações sociais das crianças. Para fazer parte de um grupo, muitas vezes, a criança precisa subordinar o comportamento e as vontades às regras da brincadeira; nesse momento, ela desenvolve a consciência quanto às regras do jogo e a própria personalidade.

Reiteramos que, na brincadeira, a criança começa a controlar o comportamento e a vivenciar o do outro; por exemplo, se brinca de ser médica, ela se comporta como tal e não irá agredir o paciente, mesmo que tenha vontade. Durante essa atividade, se coloca no papel de adulto, controla seus ímpetos e aprende a seguir regras com autocontrole da conduta. Isso lhe permite diferenciar o que pode fazer daquilo que deve realizar, ao planejar as ações para viver junto com os outros e realizar a brincadeira de forma complexa.

Na negociação entre a vontade própria e a realização posterior do desejo, a criança aprende sobre as relações sociais, conhece mais de si e dos outros e constrói estratégias para lidar com os conflitos e vivenciar as relações humanas:

A brincadeira é fundamental para o desenvolvimento das relações da criança com os outros e de sua própria subjetividade. Ao brincar, as crianças combinam, opõem-se, coordenam ações, alternam-se, disputam, complementam-se. Nesse processo, as possibilidades de interação com parceiros da mesma idade e mais experientes vão sendo ampliadas, ao mesmo tempo que a criança desenvolve modos próprios de se colocar nas interações (CRUZ, 2015, p. 83).

Mieto e Barbato (2015, p. 95) argumentam que, quando as crianças estão juntas, há um espaço especial de negociação em que elas aprendem, na maioria das vezes, a relação existente entre “o eu e o tu” por meio da brincadeira:

Nessa intersubjetividade, avançam na construção de conhecimento em contextos nos quais aprendem a dividir, a se opor, a escutar, a falar, a cooperar, a respeitar o outro e a si mesmas. Fazem amizade, escolhendo brinquedos para construir o conhecimento de nomear certo objeto ou manter atenção longamente em como funcionam, como rodam, quicam, quais suas formas, suas cores, seus sons.

Por sua vez, Vigotski (2008) destaca três questões sobre a brincadeira. Na primeira delas, é a atividade principal na idade pré-escolar, mas não a predominante, situada social,

cultural e historicamente, em que cria uma ZDI pelo fato de a criança agir acima do seu comportamento cotidiano. Sendo assim, a brincadeira amplia as possibilidades de aprendizagem desse público:

A brincadeira é fonte do desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento iminente. A ação num campo imaginário, numa situação imaginária, a criação de uma intenção voluntária, a formação de um plano de vida, de motivos volitivos – tudo isso surge na brincadeira, colocando-a num nível superior de desenvolvimento, elevando-a para a crista da onda e fazendo dela a onda decúmana do desenvolvimento na idade pré-escolar, que se eleva das águas mais profundas, porém relativamente calmas (VIGOTSKI, 2008, p. 35).

A esse respeito, Magiolino (2015, p. 135-136) enfatiza o desdobramento da ZDI da criança durante a brincadeira:

O brincar é a principal atividade da criança, sobretudo na idade pré-escolar, sendo crucial para a emergência de complexos processos psicológicos. Isso acontece porque, na brincadeira, a criança pequena tenta agir como alguém que faz parte de suas relações sociais – um colega, um adulto – e, nesse processo, se apropria de aspectos da cultura, incorporando-os. Essa atividade é guiada pela imaginação, por meio da construção de cenários e da assunção de papéis sociais de diferentes personagens etc. As crianças apropriam-se de regras cultural e historicamente construídas.

Vigotski (2018a) compreende o desenvolvimento humano a partir de dois níveis: o real, relacionado ao conjunto de atividades realizadas pela criança de maneira individual, que indica os ciclos do desenvolvimento completados e as funções psicológicas superiores ora construídas; e iminente, que compreende as atividades que a criança ainda não consegue realizar sozinha, e sim com a ajuda de um parceiro mais experiente ou de alguém que lhe oriente adequadamente. Segundo o autor, a distância entre os níveis de desenvolvimento real e iminente constitui a ZDI.

Nesse sentido, a ZDI se fundamenta em conhecimentos elaborados pelo sujeito por meio da relação com o outro, os instrumentos utilizados e o contexto social, histórico e cultural. Ela pode ser definida como:

A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VIGOTSKI, 2018a, p. 112).

Barbosa (1997, p. 50) postula que o conceito de ZDI delinea a importância das interações sociais para a aprendizagem e o desenvolvimento humano:

A premissa básica nesse conceito é a de que uma das leis fundamentais do desenvolvimento psíquico implica no aparecimento de funções psicointelectuais superiores duas vezes no curso do desenvolvimento da criança: a primeira vez em atividades coletivas, sociais e, portanto, intersíquicas e interindividuais. Em um segundo momento, essas funções aparecem definidas em atividades individuais, como propriedades do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas.

Nesse sentido, a autora enfatiza que o conceito de ZDI discutido por Vigotski (2018a) representa uma ideia de movimento, sem linearidade de um nível mais simples para outro mais complexo. Esse não é um ideal a ser seguido, em que a criança passa de uma etapa para outra; o desenvolvimento iminente ocorre por meio das interações e no movimento, em que os parceiros mais (e menos) experientes têm responsabilidades e são modificados no processo.

Enquanto isso, a segunda questão importante apontada por Vigotski (2008) sobre a brincadeira se refere ao fato de o desenvolvimento acontecer em um processo iniciado na situação imaginária e que se transforma na centralidade das regras – tal situação está muito próxima à realidade da criança e à reprodução. Na brincadeira, inicialmente, ela apresenta uma recordação ou se lembra de algo que aconteceu, e as normas são secundárias; já ao final do período pré-escolar, tal fato se inverte e as regras se tornam centrais:

Consequentemente, no final do desenvolvimento da brincadeira, surge um conjunto de qualidades que salta à frente na mesma proporção em que está amarfanhado no início: os momentos que são secundários ou colaterais no início, tornam-se centrais no final e, ao contrário, os momentos principais no início, tornam-se colaterais no final (VIGOTSKI, 2008, p. 36).

A terceira questão importante para Vigotski (2008, p. 36) é que, diante das características apresentadas anteriormente, cabe demonstrar as reestruturações internas provocadas pela brincadeira como atividade principal no desenvolvimento da criança:

Do ponto de vista do desenvolvimento a criação de uma situação imaginária pode ser analisada como um caminho para o desenvolvimento do pensamento abstrato; a regra que se liga a isso parece-me levar ao desenvolvimento de ações da criança com base nas quais torna-se possível, em geral, a separação entre brincadeira e os afazeres cotidianos, separação esta com que nos deparamos, na idade escolar, como um fato principal.

É notória a relevância da brincadeira para o desenvolvimento infantil. O outro também se torna imprescindível para apresentar os objetos e o mundo às crianças, principalmente pelo conceito de ZDI.

Ao longo desta seção, discutimos o quanto a brincadeira é fundamental para a criança no período pré-escolar, em que é possível aprender e se desenvolver. Arriscamo-nos a dizer que, no contexto atual, não apenas de pandemia, mas também anterior a ela, as crianças têm vivenciado poucos momentos de brincadeira em suas casas e nas escolas.

Nesse cenário destacamos a escola como espaço privilegiado, onde interações importantes podem acontecer no âmbito da brincadeira, ao ampliarem o referencial de conhecimentos e organizarem tal atividade.

Com a visão de que a escola é um espaço intencional de ensino e aprendizagem e a efetivação das brincadeiras, questionamos: como elas têm acontecido na escola de Educação Infantil?

Enfatizamos a nossa defesa da brincadeira como atividade principal para as crianças dessas instituições de ensino. Nesse sentido discutiremos, na próxima seção do trabalho, as singularidades das crianças com autismo e como as brincadeiras podem contribuir para o desenvolvimento delas.

2 CRIANÇAS COM AUTISMO E BRINCADEIRAS

*Com a ajuda da minha imaginação
Eu posso ir a lugares que não existem
E eles são como belos sonhos.
Mas é um mundo cheio de improbabilidades
Correndo em direção à incerteza
(MUKHOPHYAY, 2000, [n.p.])*

2.1 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: QUESTÕES ORGÂNICAS E SOCIAIS

Ao pensarmos na brincadeira como atividade principal para o desenvolvimento das crianças, nos remetemos ao livro “Casa das Estrelas”, do professor e poeta colombiano Javier Naranjo, publicado em 2019, a partir dos dizeres e definições das crianças de diferentes idades. Nessa obra, Luís Felipe Agudelo, de cinco anos de idade, elaborou a seguinte definição de criança: “CRIANÇAS – Com ossos, com olhos e brincam”. Percebemos que, além de a brincadeira ser a atividade principal para o desenvolvimento das crianças, como mencionamos na seção anterior, é também vital para as elas, pois foi colocada no mesmo nível de importância dos órgãos e tecidos fundamentais do corpo humano.

Ao entendermos a criança como um sujeito constituído a partir das relações e interações estabelecidas com os outros, a história e a cultura, nos posicionamos de maneira contrária ao biologicismo ou determinismo biológico presente nos discursos que hierarquizam as diferenças humanas relacionadas às deficiências.

Segundo Palacios (2008) a compreensão de que a origem da deficiência está nas limitações individuais das pessoas (diversidades e dificuldades) que precisam ser reabilitadas física, psíquica, mental e sensorialmente, pois o objetivo maior é normalizar as pessoas, mesmo que seja necessário ocultar a diferença que a deficiência representa. Esse modelo de interpretação da deficiência é denominado pela autora, por modelo reabilitador ou médico. Esse modelo consiste em reduzir, a explicações orgânicas, as características humanas construídas social e historicamente.

Diagnósticos do TEA estão relacionados com posicionamentos médicos e classificações de doenças elaboradas por profissionais da área da saúde em nível mundial. As mais empregadas são o *Diagnostic and Estatistical Manual of Mental Disorders* (Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais, DSM) e/ou a Classificação Internacional de Doenças (CID) – no Brasil, esta última é a mais utilizada.

Segundo Fernandes, Tomazelli e Girianelli (2020), os manuais diagnósticos vigentes para o TEA são o DSM-4-TR e o DSM-5, organizados pela Associação Americana de Psicologia (APA); e as CID- 10 e CID-11, coordenadas pela OMS (2003; 2021). Como o manual mais utilizado no Brasil contempla a CID, discorreremos brevemente sobre a CID-10 vigente até 2022; e a CID-11, que passa a vigorar a partir de 2022.

Na CID-10, sob o código F84, estão caracterizados todos os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGDs), a exemplo do autismo infantil (F.84.0) e, no tocante aos indicativos para diagnosticar a criança com autismo, são apresentadas algumas características: “comprometimento em brincadeiras de faz de conta e jogos sociais de imitação [...] uma relativa ausência de criatividade e fantasia nos processos de pensamento” (OMS, 2003, p. 247-248).

Enquanto isso, na CID-11, houve substituição do código F84 pelo 6A02, com a nomenclatura do TEA com essa denominação exclusiva, em que o transtorno se caracteriza:

[...] por déficits persistentes na capacidade de iniciar e sustentar a interação social recíproca e a comunicação social, e por uma gama de padrões de comportamento, interesses ou atividades restritos, repetitivos e inflexíveis, que são claramente atípicos ou excessivos para o indivíduo idade e contexto sociocultural [...] (OMS, 2021, p. 13).

A definição da CID-11 para o TEA não menciona o que havia sido informado na CID-10 (OMS, 2003; 2021), acerca do comprometimento das crianças na realização de brincadeiras como possível característica do TEA. Em um primeiro momento, ao ter acesso a essa informação, consideramos um ponto positivo o fato de profissionais responsáveis pela elaboração desse manual terem tido outra visão acerca da especificidade das crianças com autismo, mas, ao realizarmos leituras de textos de pesquisadores que se dedicaram a estudar a evolução dos manuais de diagnóstico, encontramos em Fernandes, Tomazelli e Girianelli (2020) que a “ausência” de questões referentes à criatividade e à brincadeira de faz de conta na CID-11 poderia estar relacionada à hipótese de que tais subdomínios haviam apenas mudado de lugar e passaram a figurar, de maneira implícita, no “padrão restritivo e repetitivo de comportamento na brincadeira”. Para as autoras, na CID-11, o TEA apresenta:

Além dos critérios englobados, encontram-se subdomínios como ausência de brincadeira de faz de conta, linguagem estereotipada, repetitiva ou idiossincrática e falta de criatividade e fantasia nos processos de pensamento que foram deslocados do domínio de comunicação social para padrões estereotipados no DSM-5. A brincadeira do faz de conta e a criatividade

estão mais associadas a padrões de desenvolvimento do pensamento flexível e teoria da mente (habilidade de entender perspectivas diferentes), sendo, portanto, mais bem caracterizados nos padrões estereotipados e restritos do pensamento e da ação, enquanto o domínio de comunicação se refere a padrões de desempenho de habilidades sociais e linguagem pragmática (FERNANDES; TOMAZELLI; GIRIANELLI, 2020, p. 4-5).

Ainda assim, é possível questionar: com a utilização da CID-11 (OMS, 2021) a partir de 2022, como serão realizados os diagnósticos do TEA? As mudanças nos manuais e nas classificações de doenças ocorreram para homogeneizar e ampliar ainda mais os diagnósticos das crianças com autismo? Tais reflexões ficarão para os pesquisadores a partir de 2022. Como ainda está em vigor a CID-10 (OMS, 2003), nos referimos a ela quando citamos, ao longo do texto, questões sobre o diagnóstico do TEA. Apesar de ambas as classificações não nos dizerem sobre as possibilidades da criança, é importante mencioná-las, pois o brincar representa um dos elementos essenciais para diagnosticar o TEA.

A nomenclatura utilizada ao longo deste texto para nos referirmos aos sujeitos centrais da presente investigação é “crianças com autismo”, e não “crianças autistas”, por entendermos que a criança vem antes do transtorno e por haver diversas singularidades no TEA. Nesses termos, Silva, Costa e Abreu (2015, p. 63) fazem uma analogia entre as diferenças presentes no TEA e a intensidade das ondas em um lago:

Quando jogamos uma pedrinha em um lago de água parada, ela gera várias pequenas ondas que formam camadas mais próximas e mais distantes do ponto em que a pedra caiu. O espectro autista é assim, possui várias camadas, mais ou menos próximas do autismo clássico (grave), que poderia ser considerado o centro das ondas, o ponto onde a pedra atingiu a água. Esse espectro pode se manifestar nas pessoas de diversas formas, mas elas terão alguns traços similares, afinal todas as ondulações derivam do mesmo ponto. O que precisa cair por terra é que o autismo tenha somente uma forma. É comum ouvirmos de profissionais: “Ele não tem autismo, pois olha nos olhos”. Isso é um mito, muitos olham e fazem muito mais. Não se trata de tudo ou nada, mas de uma variação infinita que vai desde traços leves, que não permitem fechar um diagnóstico, até o quadro clínico complexo com todos os sintomas.

Com as experiências profissionais na Educação Infantil, observamos ao longo dos anos de atuação que o discurso prevalecente entre as professoras do ensino regular e até mesmo as profissionais da Educação Especial, a respeito das crianças com autismo, está relacionado à visão biológica com grande influência da área médica. Abordam-se as limitações das crianças, ao afirmar que vivem em um mundo à parte, apresentam dificuldades de socialização, são vidradas em determinados objetos, possuem dificuldades na linguagem,

não conseguem brincar com as outras crianças, não simbolizam e as brincadeiras preferidas são individuais e com movimentos repetitivos.

Nas escolas de Educação Infantil, é comum o apego exagerado, da maioria das profissionais, ao laudo médico da criança que foi diagnosticada com alguma deficiência, transtorno ou altas habilidades. Isso talvez pode ser justificado pelo fato de ser comum a exigência desse documento nas instituições públicas, para a criança ser atendida por uma professora da Educação Especial e ter direito a um profissional de apoio especializado, apesar de se saber que, em termos legais, não é necessário um laudo para ela ser direcionada ao AEE.

Nesse prisma, Orrú (2019) nos chama a atenção para a necessidade de sermos críticos diante de laudos e diagnósticos relacionados ao TEA, por serem baseados na observação comportamental. A autora enfatiza que, antes de haver um código para doença na CID (OMS, 2003; 2021), existe um sujeito com singularidades e subjetividades; portanto, o transtorno não pode vir antes da pessoa:

[...] podemos dizer que a partir do diagnóstico infundido, do estigma e do rótulo impregnado na criança, aquelas características preditas nos critérios diagnósticos que até então eram absortas, separadas do indivíduo, passam então a tomar vida, a se concretizar nesse indivíduo. Nesse instante do processo iatrogênico inicia-se a materialização do diagnóstico da criança que é transposta à condição daquele diagnóstico; portanto, agora ela é uma “autista”, pois o diagnóstico desempenha a função de identificar, nomear, classificar as coisas; não obstante ele nomeia algo (coisifica) no indivíduo, neste caso, o designa de autista. [...] Neste processo a identidade do sujeito acaba sendo ocultada, pois quando o citam nos diversos espaços, principalmente, por vezes, na escola, dificilmente o chama de João, Pedro ou Julia, mas sim o denominam “aquele é o autista, aquele outro tem TDAH, aquela menina, nós não sabemos ainda, mas aguardamos o diagnóstico” (ORRÚ, 2019, p. 49).

Como pontuamos na introdução deste trabalho, em virtude da nossa atuação profissional na Educação Infantil, temos observado que, nas escolas municipais de Educação Infantil da cidade de Uberlândia/MG (e acreditamos que essa questão não seja apenas local), o número de crianças com diagnóstico do TEA aumentou significativamente nos últimos anos. Tal acréscimo está relacionado a quais fatores? Elevou-se a quantidade de crianças ou a emissão de laudos médicos que atestam a diferença como transtorno?

Por um lado, poderíamos pensar que o aumento de matrículas de crianças com autismo no ensino regular estaria relacionado à luta dos movimentos sociais em prol da inclusão

escolar, mas, por outro lado, há uma pergunta inquietante: as diferenças humanas têm sido compreendidas como transtorno ou deficiência?

É preciso questionar como o diagnóstico é realizado, pois comumente não se compreendem as diferenças humanas, sobretudo aquelas que estão além de um padrão social ideal, para transformá-las em um transtorno e até mesmo apontar a necessidade de medicalizar a criança que não se encontra conforme o padrão esperado. A esse respeito, faremos algumas reflexões a seguir.

2.1.1 O problema do diagnóstico do TEA e da medicalização dos problemas infantis

O percurso de lutas em prol da Educação Inclusiva no Brasil é anterior à LDB (BRASIL, 1996), mas ainda hoje encontramos várias práticas padronizadas e homogeneizadoras na Educação Infantil. Segundo Orrú (2013), o modelo de matrícula da criança com deficiência na escola desencadeia uma pseudoinclusão que mantém a exclusão e a marginalização daqueles sujeitos diferentes.

A autora considera que, ao longo da história da Educação Especial sob a perspectiva da Educação Inclusiva, um dos maiores problemas encontrados é o diagnóstico médico, pois esse documento tem sido utilizado para caracterizar as limitações infantis e normalizar comportamentos. Nessa perspectiva, se a criança não se enquadra em um certo padrão de comportamentos, é necessário diagnosticá-la e medicá-la para ela participar de um grupo homogêneo padronizado e considerado “normal”:

Neste contexto se evidencia a tendência de normalizar o indivíduo, visto que se algo em seu corpo ou mente não se iguala ao padrão do que se entende por ser saudável, ele é concebido como um indivíduo que precisa ser “modificado”, sua estrutura e seu comportamento devem seguir às convenções homogeneizadoras do indivíduo saudável (ORRÚ, 2013, p. 1423, grifos da autora).

Orrú (2013, p. 1423) também destaca a necessidade de não supervalorizar o laudo médico, pois constitui uma armadilha para esconder as diferenças existentes na sociedade e focar nas limitações dos sujeitos, e não em suas possibilidades:

[...] evidenciamos o perigo na supervalorização dos diagnósticos e crença que nele são encontradas as principais respostas para o tratamento do indivíduo. De modo geral os critérios diagnósticos acusam e classificam

incapacidades, problemas, déficits, anormalidades de maneira a categorizar as pessoas segundo resultados homogêneos.

Os resultados dos diagnósticos se refletem diretamente na atuação da escola. Nos espaços institucionais, os profissionais comumente exigem um diagnóstico médico e, após o receber, visam entender as limitações da criança, com foco nas dificuldades trazidas pela CID (OMS, 2003; 2021).

Nos estabelecimentos de ensino, as profissionais supervalorizam os prejuízos e déficits apresentados pela CID (OMS, 2003; 2021) e justificam a não aprendizagem da criança ao potencializarem as dificuldades encontradas. Sendo assim, é comum ouvir frases como “ele não aprende porque é autista”, “ele não brinca”, “ele não faz tarefa” na instituição, com a possibilidade de se isentar e justificar a falta de aprendizado da criança, sob a alegação do que está descrito no diagnóstico. Concordamos que:

Coisificar o indivíduo com autismo pode gerar efeitos iatrogênicos de um diagnóstico equivocado que é capaz de alterar profundamente a relação social entre indivíduo e seus familiares e sociedade. A partir da coisificação é comum o desenvolvimento de estigmas e preconceitos expressados por percepções de menos-valia, incapacidade, infantilização, subestimação, piedade, medo, rejeição, marginalização e exclusão do indivíduo pela sociedade. As barreiras atitudinais não são únicas, elas surgem à medida que a sociedade se transforma e geram uma cicatriz que pode se mostrar perdurável no sujeito com necessidades especiais (ORRÚ, 2013, p. 1424).

Outro relevante ponto é que, na escola, não se discute o que é atestado pela área da saúde. Médicos que entram em contato com a criança uma vez a cada três ou seis meses fazem um diagnóstico baseado em 30 minutos (ou até menos) nos quais estiveram com ela e nas queixas dos pais que reproduzem as reclamações feitas pela escola, mas a professora que está diariamente com tal sujeito se submete ao que diz o profissional do referido campo do conhecimento, como se o laudo médico e o “doutor” fossem donos da verdade.

Tomado como verdade inquestionável, o laudo médico produz um distanciamento das possibilidades das crianças, como assevera Orrú (2013, p. 1425):

No Brasil há certa prevalência da sociedade ter uma crença absoluta no diagnóstico emitido. Por essa causa construiu-se uma imagem exacerbada sobre os comportamentos das crianças com autismo e, desta maneira, crê-se que crianças com autismo são agressivas, sem condições de aprender, submersas em seu mundo particular e até mesmo uma ameaça para outras crianças e que por isso devem frequentar ambientes terapêuticos segregados.

Segundo Goulart (2017), o diagnóstico se inscreve em um tipo específico de classificação, baseado na criação de sentidos para determinados modelos de sujeitos, com influência de diferentes elementos, inclusive pelas culturas profissionais. Apresenta-se de modo limitado para descrever fenômenos, e estes são nomeados a partir do conjunto de sintomas. Para o autor, tal documento não é o problema, e sim uma ideia, um nome para representar determinado fenômeno, em que podem haver diagnósticos além da padronização e que consideram a singularidade, a complexidade e o diálogo, concepção contrária àquela documentação como verdade centrada nas limitações relatadas pelos sujeitos. O peso dado a um diagnóstico é sério e comprometedor, pois, quando uma criança o recebe, as pessoas começam a se relacionar com ela de maneira diferente e, na maioria das vezes, focam em suas limitações.

De acordo com o diagnóstico e com vistas a alterações padronizadas de comportamento social, as crianças são medicadas e se tornam “cobaias” para o uso de drogas diversas. Suzuki, Leonardo e Leal (2017, p. 44) definem o fenômeno da “medicalização” como:

[...] um processo em que se atribui a questões médicas problemas que são de outra ordem, isto é, problemas de natureza diversa, porém, apresentados como ‘doenças’, ‘transtornos’, ou ‘distúrbios’ que escamoteiam as grandes questões políticas, sociais, culturais, afetivas que afligem a vida das pessoas. Questões coletivas são tomadas como individuais, problemas sociais e políticos são tornados biológicos, sendo que o espaço escolar tem se constituído em um campo fértil para a proliferação dessas questões, com um alto número de escolares utilizando diferentes tipos de medicamentos para resolver problemas de comportamento e aprendizagem.

Pesquisadores como Patto (1993), Spazziani (2001), Moysés e Collares (2011) afirmam que a construção histórica da medicalização está diretamente relacionada ao modelo capitalista que incentiva o consumismo e promove a exclusão social. Assim, as dificuldades da sociedade são transformadas em problemas médicos, cujo sistema passa a ocupar o lugar de classificação dos sujeitos como doentes e a indicar soluções para os aspectos diagnosticados.

Goulart (2017) trabalha com a diferenciação entre a medicação associada à tecnologia criada pelo ser humano (sofisticação tecnológica para ser ingerida ou injetada como forma de solucionar problemas); e aquela relativa à leitura da vida, dos mais diversos espaços e relações, sob a ótica de uma medicina dominante, individualista, centrada no tratamento. Nesse caso, a

medicalização desconsidera aspectos da vida social como relações interpessoais, mundo afetivo, questões socioeconômicas, materiais e culturais. Problemas dos indivíduos são considerados de ordem médica, ou seja, produz-se um reducionismo das relações sociais e culturais, processo que tem levado a uma naturalização intolerável das questões humanas, relacionais e afetivas e leva uma lógica de que os medicamentos podem fazer a pessoa se sentir melhor.

Ademais, Goulart (2017) elege a transferência das responsabilidades das instituições escolares para a medicina: é mais fácil para os profissionais da educação pensarem que a indisciplina do aluno advém de uma doença mental, e não que as práticas pedagógicas, os espaços da escola e as regras precisem ser revistas. A limitação acerca do processo de ensino e aprendizagem leva a uma explosão medicalizante tanto na escola como nas famílias.

Spazziani (2001, p. 50) também discute a biologização de aspectos da vida eminentemente sociais:

Os problemas de saúde do aluno, normalmente apontados como as principais causas do fracasso na escola, como a desnutrição e as disfunções cerebrais mínimas (dislexia, dislalia, hiperatividade), constituem na verdade um falso discurso científico para encobrir uma determinada pretensão ideológica, ou seja, a biologização de aspectos eminentemente sociais, com isso isentando a estrutura social, política e econômica de suas responsabilidades, bem como as instituições, seus dirigentes e executores. Assim, vários estudos e teses desenvolvidos, inclusive, nas academias e que se dizem baseados no método científico, parecem compromissados em justificar a atuação dos profissionais da saúde na escola para resolverem problemas de comportamento e aprendizagem dos alunos.

Por seu turno, Patto (1993) expressa que, após a década de 1950, houve uma prevalência de transformar as dificuldades escolares em problemas de aprendizagem, relacionando as causas do insucesso escolar a características principalmente sociais e econômicas, de que as crianças pobres teriam mais dificuldades para aprender. Segundo a autora, dificuldades escolares tomadas como problemas dos estudantes demonstram:

A inadequação da escola decorre muito mais de sua má qualidade, da suposição de que os alunos pobres não têm habilidades que na realidade muitas vezes possuem, da expectativa de que a clientela não aprenda ou que o faça em condições em vários sentidos adversas à aprendizagem, tudo isso a partir da desvalorização social dos usuários mais empobrecidos da escola pública elementar (PATTO, 1993, p. 340).

Para Vigotski (1996), as funções psicológicas superiores como a atenção, a memória, o controle voluntário e outras são desenvolvidas por meio das relações interpessoais vistas como históricas, sociais e culturais, em que não são organizadas e mantidas por questões biológicas. Se uma criança não consegue parar de correr na sala de aula, dominar seus impulsos ou é exposta a estímulos digitais variados, esse comportamento pode estar relacionado à falta de mediações adequadas, e não a um problema biológico.

Com as queixas escolares, as crianças são encaminhadas à área da saúde para investigar supostas questões biológicas ligadas ao comportamento, na qual se submetem a testes quantitativos e exames psicológicos direcionados a medir para medicalizar. A esse respeito, Leal e Souza (2014, p. 25) destacam que “a adesão a esse modelo psicologizante ou medicalizante de atendimento à queixa escolar reflete uma visão de mundo que explica a realidade a partir das estruturas psíquicas, negando a influência das relações institucionais e sociais sobre o psiquismo”.

Spazziani (2001, p. 50) complementa tal assertiva ao pontuar que:

[...] exames como o eletroencefalograma, a que são submetidas muitas das crianças que apresentam dificuldades no processo escolar, além de não acusarem alterações no funcionamento do cérebro, não conseguem confirmar prejuízos que justifiquem o discurso sobre o fracasso escolar. Os profissionais da educação têm assumido esse falso discurso de conteúdo médico e – apesar de serem os detentores do processo de ensino, conhecerem suas minúcias e, até, em diversas ocasiões terem experimentado sucesso nas práticas desenvolvidas – rendem-se ao seu efeito devastador, colaborando para aprofundar os danos à tarefa pedagógica da escola e, conseqüentemente, às capacidades cognitivas e afetivas das crianças.

Além disso, Barros (1983) aduz que a sociedade capitalista estimula o consumo com maneiras variadas e cria falsas necessidades para enquadrar os indivíduos em uma suposta “normalidade inexistente”. Segundo o autor, na indústria farmacêutica não é diferente:

Como qualquer setor empresarial, interessa à indústria farmacêutica estimular o máximo consumo. Em termos puramente mercadológicos, nos setores de produção e comercialização de medicamentos, interessa a ocorrência de um máximo de *doenças* acompanhadas de um máximo de *tratamentos*, ou seja, de “medicalização” (esta inclui a “prescrição medicamentosa”, indo, no entanto, mais longe para abranger a colocação sob a alçada da medicina de “situações” ou “problemas” que têm origem na estrutura de classes da sociedade) (BARROS, 1983, p. 378, grifos do autor).

Nesse sentido, Orrú (2013, p. 1426) destaca que a medicalização visa a modificações comportamentais consideradas estereotipadas, e a criança com autismo “passa a tomar doses

medicamentosas que a deixam sonolentas por longas horas, dificultando o desfrutar das atividades escolares junto com os demais colegas”.

A intensificação de diagnósticos, da medicalização e da lógica do encaminhamento para a área da saúde desconsidera as características individuais das crianças e revela uma lógica de explicação do desenvolvimento humano mais atrelada a um padrão esperado do que a diversidade realmente existente. Com isso, não negamos os problemas médicos e outros em que se pode contar com o apoio desses profissionais, mas o abuso dessa lógica e da centralidade nos problemas escolares é extremamente marcante nos dias atuais. Nesses termos:

As condições de vida das crianças pobres são consideradas pela escola como impedimento para o seu processo de aprendizagem. É a mãe que não participa da escola. O pai é alcoólatra. Falta acompanhamento da criança nas tarefas escolares em casa. Além do que, as crianças, que apresentam dificuldades no processo escolar, são rotuladas por alguma doença (física ou psicológica) ou algum distúrbio de aprendizagem (dislexia, dislalia, déficit de atenção, hiperatividade) (SPAZZIANI, 2001, p. 53-54).

Segundo Timimi e Taylor (2004), o consumo de alguns medicamentos na infância, principalmente relacionados ao metilfenidato, representa um mercado mundial que movimenta bilhões de dólares. Sendo assim, a questão não é apenas médica, como também educativa, filosófica e ética.

Diante das reflexões trazidas acerca da medicalização de crianças conforme as diferenças e os problemas escolares observados, apresentaremos no próximo subtópico a importância de compreendermos a deficiência sob o viés de um modelo social.

2.1.2 Compreendendo a deficiência a partir do modelo social de interpretação

Pesquisadores da área da inclusão escolar, a exemplo de Mantoan (2017), criticam a perspectiva médica focada nas limitações das pessoas com deficiência. Em contraposição a isso, a autora defende o modelo social de interpretação da deficiência, que leva a relacionar as limitações da pessoa para o meio.

Mantoan (2017) explana que as situações de deficiência se modificam ao longo do tempo, tanto em função da pessoa quanto, principalmente, em virtude do meio e das experiências sociais e culturais. Portanto, devemos olhar para as possibilidades do meio e as barreiras que impedem ou dificultam o desenvolvimento da criança com TEA, em detrimento

às limitações delas: “Pelo modelo social, a sociedade passa a ser mais limitada que as limitações que se apresentam a certas pessoas. E o mais importante é que a pessoa com deficiência retoma o controle de sua própria vida” (*ibidem*, p. 41).

Assim, o foco da nossa pesquisa não é a supervalorização de laudos, com discussões a partir de uma CID (OMS, 2003; 2021), pois acreditamos que, além de obter informações sobre o TEA, precisamos conhecer a criança. Na presente investigação, defendemos que as profissionais da escola devem ser especialistas no desenvolvimento infantil, e não no transtorno, pois cada ser humano, como depreendemos na Psicologia Histórico-Cultural, é um movimento infinitamente amplo e imprevisível – por isso acreditamos que as pessoas sempre mudam.

Nesse sentido, o modelo social de interpretação da deficiência desloca o transtorno do indivíduo para o meio. Aqui, o elemento mais relevante é o estudo da situação de deficiência da pessoa em função das barreiras desse contexto, como pode ser verificado na Política Nacional da Educação Especial:

Os estudos mais recentes no campo da educação especial enfatizam que as definições e uso de classificações devem ser contextualizados, não se esgotando na mera especificação ou categorização atribuída a um quadro de deficiência, transtorno, distúrbio, síndrome ou aptidão. Considera-se que as pessoas se modificam continuamente, transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, reforçando a importância dos ambientes heterogêneos para a promoção da aprendizagem de todos os estudantes (BRASIL, 2008, p. 11).

No cotidiano da Educação Infantil e até mesmo em um contexto social mais amplo, comumente se utiliza o modelo médico, relacionado ao TEA, para dizer que a criança com autismo não brinca porque tem dificuldade nas interações sociais. Todavia, o modelo social problematiza e propõe reflexões sobre os motivos de ela não brincar e as possibilidades de eliminar as barreiras para isso ocorrer; por conseguinte, o problema está no meio, e não na pessoa.

É evidente que não podemos naturalizar as relações excludentes, pois elas estão diretamente relacionadas à alienação promovida pela sociedade capitalista, comandada pelo neoliberalismo. Por trás de um discurso de igualdade de oportunidades, esse sistema exclui, segrega e faz a sociedade acreditar que é normal algumas pessoas não estarem incluídas nos

grupos sociais, pois a exclusão foi causada, segundo tal visão, pela falta de esforço de cada pessoa ou se relaciona a algum déficit biológico.

Segundo Freitas (2004), no discurso dos liberais, a escola tem o ensino de qualidade para todos como função social e, se alguns ou muitos alunos não aprendem, isso se deve à falta de adequação dos recursos pedagógicos, do esforço (ou falta dele) de cada sujeito. Para os liberais, o nível socioeconômico, cultural e social dos alunos não interfere nas aprendizagens; por isso, a escola precisa ensinar a todos em um nível elevado. Além de um discurso de igualdade de oportunidades se escondem as intenções de materializar a escola como lugar de disciplinamento de corpos, submissão, obediência, reprodução e memorização, ao desconsiderar a criança como um sujeito histórico, social e cultural.

Torna-se inaceitável desconsiderar que as condições socioeconômicas, culturais e materiais não interferem na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças. É completamente diferente pensar em uma criança com autismo que reside na periferia e que o principal convívio extrafamiliar é a escola, os pais são assalariados e o salário se apresenta como insuficiente para atender às necessidades básicas da família; de outra pertencente a uma classe social elevada, atendida por profissionais de diversas áreas, frequenta espaços sociais e culturais distintos, viaja a diversos lugares nas horas vagas e tem acesso aos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade em diferentes espaços.

Essa discrepância no acesso aos bens materiais e culturais produzidos pela humanidade interfere diretamente no desenvolvimento das crianças, sobretudo no que tange à imaginação, pois essa função tem origem no processo de vivências; portanto, quanto mais rica a experiência, maiores serão os elementos disponíveis para a sua imaginação (VIGOTSKI, 2018b). O contrário também acontece: quanto mais limitado é o círculo de relações e vivências das crianças, mais restrito será o repertório das brincadeiras.

Defendemos que a Psicologia Histórico-Cultural, ao refletir com uma posição histórica e política, bem como da visão de mundo, de sujeito e das relações com o outro caminha na contramão da lógica existente do atual modelo neoliberal excludente. Vale lembrar que nenhuma criança é igual a outra, pois cada uma é carregada de singularidade e subjetividade, em que constitui uma relação entre o singular e o social. A singularidade faz parte de um todo universal, se cria e se realiza na interação dos elementos singulares, os quais não existem sozinhos por se relacionarem entre si e com o todo (PASQUALINI; MARTINS, 2015).

No que diz respeito à relação dialética entre o singular e o universal, Bernardes (2010, p. 302) complementa:

Trata-se da relação entre a dimensão universal, própria da genericidade humana, e a dimensão singular, caracterizada pela individualidade dos sujeitos, mediada pelo particular, condições e circunstâncias criadas pela vida em sociedade. Considera-se que a objetivação da relação entre o singular e o universal ocorre pela participação ativa dos indivíduos no processo de apropriação dos bens materiais e pela transformação das condições instituídas culturalmente por meio da organização das sociedades.

Segundo Mantoan (2006), a lógica neoliberal para perpetuar-se reproduz discursos e práticas favoráveis ao conceito de igualdade e diversidade, valorizando uma identidade fixa, homogênea, em que todos os sujeitos devem seguir uma padronização para se encaixar em um grupo social. Para superar esse modelo, a autora defende a compreensão do conceito de diferença a partir da ideia de que a diferença está aberta ao conflito, ao dissenso à imprevisibilidade, ou seja, nunca será previsível e definida, pois sua característica é de ser incontrolável e infinita.

Nesse sentido, Orrú (2020, p.3) enfatiza que é imprescindível compreender a diferença como sendo uma qualidade própria da espécie humana e romper com a ideia deturpada, e muito comum, de que a diferença esteja relacionada a um critério de anormalidade, ou algo desagradável ou prejudicial.

[...] a diferença não é um traço que abaliza pessoas a uma determinada característica ou a um certo agrupamento por categorias, como grupo de deficientes, dos especiais, dos que têm dificuldades de aprendizagem, dos que são normais, dos incapazes ou dos que não aprendem. Porém, a diferença é compreendida como sendo um qualidade própria da espécie humana. A diferença está presente em todos os seres humanos, sem distinção, de modo que não somos iguais, mas sim, todos somos igualmente diferentes! Portanto, a diferença não é apenas daqueles que se desviam do modo padrão estabelecido em nossa sociedade de base hegemônica, mas a diferença é de todos, sendo a principal, senão única, legítima identidade do Ser humano. Isso porque as demais identidades podem vir a ser construídas a partir do envolvimento e (re) conhecimento nos movimentos sociais de lutas por direitos. No entanto, a diferença nos constitui desde sempre, antes de sermos ventre, antes de nascermos no mundo.

Consideramos imprescindível que a escola de Educação Infantil seja um espaço de resistência ao atual modelo neoliberal excludente e tenha o compromisso social e político de valorização das diferenças, ao promover e ampliar os repertórios e as experiências culturais das crianças:

Como seres sócio-históricos que somos, interagimos com a realidade que nos cerca, somos afetados por relações, imagens, situações, acontecimentos, emoções. Então, nossos repertórios constituídos ao longo da vida, são acionados a cada encontro com o outro – pessoas, lugares, paisagens, obras, objetos, conceitos. É com eles que vamos significando o mundo, fazendo a leitura do que nos rodeia e nos acontece. Quanto maior o repertório, maior a possibilidade de estabelecer diálogo com as “coisas do mundo”, com o mistério da vida. Assim é para a arte como para todos os campos da vida humana (OSTETTO, 2011, p. 4).

Orrú (2019) destaca a importância de desconstruir os preconceitos relacionados ao diagnóstico universalista do TEA. É preciso visualizar que, no cotidiano do espaço escolar, junto às outras crianças da turma, não está o TEA, e sim uma criança singular e única, constituída por fatores biológicos, culturais e sociais, além das especificidades relacionadas ao autismo.

Segundo Bernardes (2010), é preciso situar o sujeito que aprende nas condições objetivas da vida em sociedade, pois ela determina o desenvolvimento, a consciência e a conduta do ser humano, ao ser efetivada do social para o individual. Assim, para a Psicologia Histórico-Cultural, o processo de socialização é fator determinante para o desenvolvimento e a humanização do sujeito: “Têm-se como tese central no estudo do desenvolvimento do psiquismo humano pelo enfoque histórico-cultural que o desenvolvimento humano ocorre por meio da atividade mediada decorrente do processo de socialização” (*ibidem*, p. 300).

Assim, para pensarmos as crianças com autismo a partir de suas singularidades, discutiremos a importância do meio, das vivências e do outro na brincadeira da criança com autismo.

2.2 CRIANÇAS COM AUTISMO E PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Possivelmente não está longe o dia em que a pedagogia se envergonhará do próprio conceito, “criança com deficiência” para resignar alguma deficiência de natureza insuperável. O surdo falante, o cego trabalhador – participantes da vida comum em toda a sua plenitude, não sentirão mais a insuficiência e nem darão motivo para isso aos outros. Está em nossas mãos fazer com que as crianças surdas, cegas e com retardo mental não sejam deficientes. Então desaparecerá o próprio conceito de deficiente, o sinal justo da nossa própria deficiência (VIGOTSKI, 2012, p. 54).

Pautaremos nossas reflexões nos diferentes livros de Vigotski (1931; 1996; 2001; 2007^a; 2007^b; 2008; 2009; 2010; 2011; 2012; 2018), por tratarem do desenvolvimento humano, e não apenas na obra “Fundamentos de Defectologia”, que traz uma coletânea de textos considerados por vários autores como textos “curingas” para reflexões acerca das deficiências ou transtornos.

Os “Fundamentos de Defectologia”, termo que denominava à época o estudo da pessoa com deficiência, trouxe várias reflexões para pensarmos nas possibilidades de desenvolvimento das crianças com autismo, mas diferentes obras de Vigotski nos possibilitam uma compreensão ampliada acerca do desenvolvimento humano. Tal autor não escreveu um livro específico sobre as crianças com deficiência, mas, ao realizar as pesquisas, tentava incidir sobre o desenvolvimento humano em sua totalidade.

Vigotski (2009) enfatiza que o desenvolvimento de qualquer sujeito não apresenta uma linearidade, por ser conflituoso, dinâmico e dialético. Para o autor, o desenvolvimento cultural da criança com deficiência é repleto de conflitos e rupturas, mas também é o principal caminho para superar as limitações advindas da deficiência. Assim, defende que o processo de compensação do “defeito” (termo utilizado à época por ele) é social, e não biológico.

Ao discutir a importância da cultura para o desenvolvimento da criança, Vigotski (2011) criticou as correntes de Psicologia que focavam nas deficiências sob o viés de uma concepção biológica. O autor enfatiza a importância de entendermos que os elementos culturais são igualmente sociais:

Atualmente, a questão consiste em romper o aprisionamento biológico da psicologia e passar para o campo da psicologia histórica, humana. A palavra *social*, aplicada à nossa disciplina, possui um importante significado. Antes de mais nada, em seu sentido mais amplo, essa palavra indica que tudo o que é cultural é social. A cultura também é produto da vida em sociedade e da atividade social do homem e, por isso, a própria colocação do problema do desenvolvimento cultural já nos introduz diretamente no plano social do desenvolvimento. Além disso, seria possível apontar para o fato de que o signo localizado fora do organismo, assim como o instrumento, está separado do indivíduo e consiste, em essência, num órgão da sociedade ou num meio social. Ademais, poderíamos dizer que todas as funções superiores formaram-se não na biologia nem na história da filogênese pura – esse mecanismo, que se encontra na base das funções psíquicas superiores, tem sua matriz no social. Poderíamos indicar o resultado fundamental a que nos conduz a história do desenvolvimento cultural da criança como a sociogênese das formas superiores de comportamento (VIGOTSKI, 2011, p. 864).

O autor não elaborou uma teoria para pessoas típicas e atípicas e, tampouco, discutiu questões relacionadas ao autismo, mas realizou discussões, reflexões e produziu conceitos relacionados ao desenvolvimento humano. Ele questionou a diferenciação entre crianças com ou sem deficiência/transtorno e enfatizou a importância da educação e da ampliação do repertório cultural das crianças na Educação Infantil, ao promover processos de humanização.

Assim, Vigotski (2011) traz uma concepção dialética do desenvolvimento da criança com deficiência, denominada por ele como “anormal” naquele momento histórico. O olhar tradicional da Psicologia para a criança com deficiência é ligado à explicação biológica, com ênfase nas comparações com aquelas consideradas normais. Assim, o defeito estaria relacionado aos aspectos da subtração, com destaque às falhas, ao que faltava na criança e suas limitações. Em substituição a esse entendimento, surge outra interpretação da deficiência a partir da compensação:

Para substituir essa compreensão, surge outra, que examina a dinâmica do desenvolvimento da criança com deficiência partindo da posição fundamental de que o defeito exerce uma dupla influência em seu desenvolvimento. Por um lado, ele é uma deficiência e atua diretamente como tal, produzindo falhas, obstáculos, dificuldades na adaptação da criança. Por outro lado, exatamente porque o defeito produz obstáculos e dificuldades no desenvolvimento e rompe o equilíbrio normal, ele serve de estímulo ao desenvolvimento de caminhos alternativos de adaptação, indiretos, os quais substituem ou superpõem funções que buscam compensar a deficiência e conduzir todo o sistema de equilíbrio rompido a uma nova ordem (VIGOTSKI, 2011, p. 869).

Dainez e Smolka (2014) asseguram que, a partir de uma pesquisa realizada sobre a construção do conceito de compensação em Vigotski, a compensação não seria uma correção biológica. Contrariamente, ele defendeu a educação, cujo principal papel é a proposição de novas formas de desenvolvimento que combatam a visão da escola como espaço de assistencialismo, caridade ou piedade às pessoas com deficiência.

Nesse sentido, Vigotski (2011) se opõe às concepções mecanicistas do comportamento humano que focam nas limitações orgânicas ou biológicas da criança. Ao contrário, o autor, nas palavras de Barbosa (1997, p. 51), discute a importância das vivências e relações e pensa no sujeito humano a partir de suas possibilidades:

Dessa maneira, [Vigotski] rejeita as psicologias idealistas, que definem os processos mentais a partir deles próprios, como se estes independessem da realidade sociomaterial. Opõe-se, também a um materialismo mecanicista e naturalista, que preconiza o simples determinismo econômico-social ou o

determinismo neurológico, este último tendo o cérebro como uma fonte única ou principal do psíquico, a partir do que se colocaria a noção de maturação pela idade e a “prontidão”.

Vigotski (2011) defendeu a abordagem compensatória ao considerar não apenas a gravidade da dificuldade e/ou limitação do sujeito, mas a eficácia da estratégia pedagógica adotada para a superação do problema. A esse respeito, Dainez e Smolka (2014, p. 1102) destacam que, para Vigotski, a compensação está relacionada à maneira de estruturação do meio social para atender a criança com deficiência, bem como ao planejamento das práticas pedagógicas: “Ressalta-se que os modos de enfrentamento social da deficiência são diversos, o que pode conduzir o desenvolvimento da criança para um caminho profícuo ou não”.

Em “Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança”, Vigotski e Luria (1996) asseveram a importância da abordagem compensatória às crianças com deficiências, chamadas pelos autores de “deficientes”. Postulamos que a utilização dos termos “deficiente”, “defeito”, “defectologia” e “criança anormal” se relaciona à terminologia empregada por Vigotski no momento e no contexto em que a referida obra foi elaborada:

O defeito torna-se o centro da preocupação do indivíduo e sobre ele se constrói uma certa “superestrutura psicológica”, que busca compensar a insuficiência natural com persistência, exercício e, sobretudo, com certo uso cultural de sua função defeituosa (caso seja fraca) ou de outras funções substitutivas (caso realmente ausente). Um defeito natural organiza a mente, dispõe-na de tal modo que é possível o máximo de compensação. E, o que é mais importante, cria uma enorme persistência em exercitar e desenvolver tudo o quanto possa compensar o defeito em questão. Como resultado disso, surge um quadro singular inesperado: uma pessoa com visão fraca que não lhe permite estar em condições de igualdade com os outros, fato que a torna inferior, concentra a sua atenção sobre esse defeito e dirige toda a sua atividade neuropsicológica para o defeito. Essa visão fraca desenvolve uma capacidade especial de fazer o máximo uso da informação que recebe visualmente de modo a tornar-se uma pessoa cuja visão seja central em seu trabalho – um artista, um desenhista e assim por diante (VIGOTSKI; LURIA, 1996, p. 222).

Nesse ínterim, Vigotski (2011) preconiza que a criança com deficiência pode enfrentar barreiras para se direcionar ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores; por isso, é imprescindível a busca de caminhos alternativos e processos culturais para ocorrer o desenvolvimento. Ao invés de nos preocuparmos com as limitações a serem apresentadas por ela, é importante pensarmos nos caminhos alternativos que podem ser realizados:

O desenvolvimento das funções psíquicas superiores é possível somente pelos caminhos do desenvolvimento cultural, seja ele pela linha do domínio

dos meios externos da cultura (fala, escrita, aritmética), ou pela linha do aperfeiçoamento interno das próprias funções psíquicas (elaboração da atenção voluntária, da memória lógica, do pensamento abstrato, da formação de conceitos, do livre-arbítrio e assim por diante). As pesquisas mostram que a criança anormal, em geral, tem atrasos justamente nesse aspecto. Tal desenvolvimento não depende da deficiência orgânica (VIGOTSKI, 2011, p. 869).

Ademais, Vigotski (2011) sustenta que o fato de uma criança ter uma deficiência não significa que ela tenha uma doença. Como pontuamos anteriormente, para esse autor, na educação da criança com e sem deficiência, mudam os meios ou os caminhos escolhidos para alcançar os objetivos, mas os objetivos são os mesmos.

Na obra “Fundamentos da Defectologia”, Vigotski (2011, p. 864) elabora a tese de que é possível, por meio da cultura, construir caminhos indiretos ou alternativas quando o caminho direto está impossibilitado:

A estrutura das formas complexas de comportamento da criança consiste em uma estrutura de caminhos indiretos, pois auxilia quando a operação psicológica da criança revela-se impossível pelo caminho direto. Porém, uma vez que esses caminhos indiretos são adquiridos pela humanidade no desenvolvimento cultural, histórico, e uma vez que o meio social, desde o início, oferece à criança uma série de caminhos indiretos, então, muito frequentemente, não percebemos que o desenvolvimento acontece por esse caminho indireto.

A esse respeito, Nunes e Santos (2015, p. 37) trazem a abrangência da comunicação alternativa, que inclui:

[...] o uso de gestos manuais, expressões faciais e corporais, símbolos gráficos (fotografias, gravuras, desenhos, linguagem alfabética, objetos reais e miniaturas), voz digitalizada ou sintetizada e outros meios de efetuar a comunicação face a face de pessoas que apresentam limitações no uso e/ou compreensão da linguagem oral.

Zoia Prestes e Elizabeth Tunes, na organização e tradução da obra de Vigotski (2018c), apresentaram reflexões acerca do uso da expressão “caminhos alternativos”. Segundo as autoras, o termo não representa a proposta do pensador russo de que o desenvolvimento cultural deveria garantir, às crianças com e sem deficiências, que elas chegassem a um mesmo ponto ou no mesmo lugar; para elas, os “caminhos alternativos” não explicitam uma importante ideia de Vigotski, de que todos poderem chegar ao mesmo ponto – eles podem nos levar a entender que chegar em qualquer lugar seja válido. Essa visão não é compartilhada por Vigotski e demais autores; por isso, elas defendem que o vocábulo mais próximo ao que foi

proposto por Vigotski (2011) é “caminhos confluentes”. Cumpre salientar que, no percurso do desenvolvimento cultural, há vários meios, e mesmo que as crianças não saiam do mesmo ponto, elas podem se encontrar nele por meio de uma confluência.

Conforme as discussões elaboradas por Vigotski (2011) sobre a compensação, percebemos uma crítica à visão organicista de desenvolvimento e de deficiência para compreendê-la pelas questões educacionais, ao enfatizar o papel dos processos sociais no desenvolvimento humano e na formação da personalidade. Nesse sentido, torna-se imprescindível a escola focar no entendimento da criança como sujeito cultural, capaz de se desenvolver a partir das vivências sociais.

No próximo subitem, apresentaremos a importância do meio e das vivências para o desenvolvimento do sujeito.

2.3 O MEIO E AS VIVÊNCIAS COMO CONDIÇÕES DO DESENVOLVIMENTO

Para compreendermos o papel do meio no desenvolvimento da criança, não podemos o pensar isoladamente. Vigotski (2015) elenca duas maneiras para entender o meio: uma relacionada ao seu conceito objetivo, ao meio em si, às condições naturais pré-existentes de organismos vivos que estão conectados com o todo; e o entendimento do meio como um espaço cultural, dialético, construído a partir da humanização e que exerce influência direta no desenvolvimento do sujeito. Sem negar a primeira, a segunda perspectiva ocupa lugar central nos trabalhos da Psicologia Histórico-Cultural:

[...] o meio é a fonte de desenvolvimento de todas as características e qualidades especificadamente humanas, no sentido de que é no meio que existem essas características historicamente desenvolvidas e as peculiaridades que são inerentes ao homem por força de sua hereditariedade orgânica, mas existe em cada homem por força de que esse homem é membro de um certo grupo social, é uma unidade histórica que vive numa determinada época histórica e em determinadas condições históricas (VIGOTSKI, 2015, p. 14-15).

No tocante ao desenvolvimento humano, é imprescindível pensar na relação entre meio e sujeito, ou seja, o primeiro modifica o segundo e vice-versa. A partir dessa relação, Vigotski (2010, p. 686) apresenta o conceito de vivência:

A vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência sempre se liga àquilo

que está localizado fora da pessoa – e por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento. Dessa forma, na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência.

Toassa (2009, p. 61) ressalta que o conceito de vivência deve ser compreendido pela relação dialética entre a maneira como o ser humano apreende e participa do mundo externo e a forma que ele internaliza o externo, ao transformá-lo no próprio mundo interior:

O conceito de vivência (*pereživânie*) aparece em Vigotski designando tanto a apreensão do mundo externo pelo sujeito e sua participação nele, quanto a de seu próprio mundo interno (sua “realidade psíquica”, indicando que este mundo interno é passível de simbolização e tomada de consciência, tal como podemos compreender de outras obras do autor). Designa o modo pelo qual o mundo afeta-nos, tornando-se apreensível, inicialmente apenas através dos processos psicológicos geneticamente biológicos e, posteriormente, também através da mediação dos signos.

Santana (2020, p. 174) cita que a relação unitária entre a criança e o meio é expressada na vivência, em que se sobressaem as questões apontadas por Vigotski no que diz respeito ao meio:

Para ele, não é este ou aquele elemento do meio que define o conteúdo e o ritmo do desenvolvimento da criança, mas a relação da criança com o meio em determinado ciclo do seu desenvolvimento. Nesse sentido, o meio não determina o desenvolvimento da criança, mas estabelece com ela uma relação unitária, uma unidade que se expressa pela vivência da criança.

Vigotski (2010), no texto “A quarta aula: questão do meio na pedagogia”, traz as contribuições da Pedologia⁵ para estudar a importância do meio no desenvolvimento da criança. Isso não diz respeito ao meio isolado e absoluto, mas a um meio em que a criança o modifica (e vice-versa) e não é estático, ao contrário, é dinâmico e dialético. Nas palavras do autor: “A Pedologia deverá saber encontrar a relação existente entre a criança e o meio, a vivência da criança, isto é, de que forma ela toma consciência e concebe, de como ela se relaciona efetivamente para com um certo acontecimento” (*ibidem*, p. 686).

⁵ Vigotski (2015a) conceitua a Pedologia como a ciência cujo objeto é o desenvolvimento da criança. O autor rompe com a definição original do termo, que conceituava a Pedologia como ciência da criança.

Nesse sentido, Vigotski (2010) trabalha com o conceito de vivência, em que o relaciona às questões socioculturais e o contrapõe novamente à questão de que o desenvolvimento seja determinado por questões biológicas. São oferecidos subsídios para os estudiosos da inclusão sustentarem a defesa do modelo de interpretação social da deficiência por meio da definição da vivência. Assim, para compreendê-la de acordo com o referido autor, é necessário refletir acerca das particularidades de gênero, orientação sexual, idade, círculo de amizades, convivência, dentre outros aspectos de vida do sujeito. Essas características irão compor as vivências diferentes de um indivíduo para outro.

Segundo Vigotski (2010, p. 685), a mesma situação vivenciada por diferentes pessoas, em um mesmo meio, provocará vivências e/ou influências diferentes em cada uma: “a relação de cada uma delas para com os acontecimentos é diferente. Ou também poderíamos dizer que cada uma dessas crianças vivenciou essa situação de maneiras diferentes”. Por isso, torna-se impossível materializar o discurso de “se colocar no lugar do outro”, pois, se não tivermos as vivências daquele sujeito ao longo da vida, não conseguiremos reproduzir as vivências. Um mesmo acontecimento participa de vivências distintas para cada indivíduo, mas é preciso admitir que elas são únicas e irrepetíveis, em que o diálogo, a troca e a interação não são impossíveis. Ao contrário, acreditamos que as diferenças produzem a necessidade e as condições para as trocas ou interações.

Sobre essa questão, Vigotski (2010) utiliza um exemplo de três crianças para demonstrar que a mesma situação pode ser vivenciada de diferentes maneiras. O autor relata o caso de três crianças da mesma família, filhas de uma mãe alcoólatra que apresentava transtornos nervosos e psíquicos e, sempre que estava alcoolizada, usava da violência física com as crianças. Ele discorre que, apesar de ser a mesma situação, cada uma a vivenciou de maneira específica: a mais nova, amedrontada, ficava sempre desesperada, pois era indefesa e desenvolveu gagueira; a segunda ficou bastante atormentada, ao oscilar entre atitudes afetivas e agressivas com a mãe; e a mais velha demonstrou traços de maturidade e seriedade, pois assumiu responsabilidades tanto com a mãe, quanto com os irmãos, para se tornar o “esteio” da família.

Por isso, questionamos: as relações das crianças estabelecidas com o meio, na escola de Educação Infantil, têm afetado as crianças com autismo? As vivências nesse nível de ensino contribuem para o desenvolvimento de tais indivíduos?

Historicamente, a sociedade está organizada e adaptada para acolher seres humanos que se enquadram em padrões culturais estabelecidos; por conseguinte, aqueles que fogem à regra não possuem um meio para os estimular ao desenvolvimento e sofrem com as limitações ou barreiras impostas. A esse respeito, Vigotski (2011, p. 867) cita que:

[...] o caso é essencialmente diferente daquele observado no campo da educação da criança normal. Todo o aparato da cultura humana (da forma exterior de comportamento) está adaptado à organização psicofisiológica normal da pessoa. Toda a nossa cultura é calculada para a pessoa dotada de certos órgãos – mão, olho, ouvido – e de certas funções cerebrais. Todos os nossos instrumentos, toda a técnica, todos os signos e símbolos são calculados para um tipo normal de pessoa. E daqui surge aquela ilusão de convergência, de passagem natural das formas naturais às culturais, que, de fato, não é possível pela própria natureza das coisas e a qual tentamos revelar em seu verdadeiro conteúdo.

Nesse entremeio, Vigotski (2010, p. 687) evidencia o papel da relação da criança com o meio para o próprio desenvolvimento, sem especificar se ela possui (ou não) deficiência ou transtorno; sendo assim, consideramos que se refere às crianças em geral:

Por isso, parece apropriado conduzir de maneira sistemática a análise do papel do meio no desenvolvimento da criança, conduzi-la do ponto de vista das vivências da criança, porque **vivência, como já coloquei, são levadas em conta todas as particularidades que participaram da determinação de sua atitude frente a uma dada situação [...]** (grifos nossos).

Para Vigotski (2010, p. 687), é preciso entender as particularidades das crianças, além de pensar sobre como as vivências podem promover ou atrapalhar o desenvolvimento:

As singularidades constitutivas da pessoa, de modo geral, as particularidades pessoais da criança, como que se mobilizam sob a forma de uma dada vivência, mas, ao mesmo tempo, tal vivência consiste não apenas na totalidade dessas particularidades pessoais da criança que, por sua vez, determinam como ela vivenciou esse acontecimento, mas se constitui também nos diferentes acontecimentos vivenciados de diferentes maneiras pela criança.

Diante da relação dialética entre os aspectos social, cultural e individual na vivência, percebemos que as relações com o meio interferem diretamente na constituição do sujeito. A partir do conceito da vivência, podemos compreender a importância do meio, do contexto, das relações sociais, da interação com os pares para o desenvolvimento psíquico da criança.

Ao pensarmos na Educação Infantil como meio onde as crianças estão inseridas, novamente nos perguntamos: quais vivências têm sido ali desenvolvidas com as crianças? No

cotidiano da Educação Infantil, percebemos diversas limitações que necessitam ser problematizadas, como a ausência de brincadeira ou a brincadeira como recompensa, sem culpar a professora por todas as ações que deveriam acontecer (e não ocorrem de fato). Com isso, é imprescindível pensar nas vivências proporcionadas pelas instituições de ensino a partir das condições sociais, históricas, culturais e materiais em que ele está imerso, pois:

Cumpramos considerarmos que a humanidade já tem condições objetivas para produzir o necessário para todos sobreviverem; contudo, por razões político-econômicas, ela não o faz. Também o investimento em pessoas com deficiências contribui no sentido de dimensionar **como se constitui a psique humana e de entender que as funções psíquicas superiores resultam da própria interação mediatizadas pelos objetos e criadas pelo homem. Desse modo, temos que todo comportamento humano é mediado por instrumentos e signos que, se tornados mais acessíveis aos deficientes, estes deles se valerão** (BARROCO; LEONARDO, 2016, p. 325, grifos nossos).

Com base na Psicologia Histórico-Cultural, que destaca a brincadeira como atividade principal no desenvolvimento da criança no período pré-escolar, e ao articularmos essa posição com outra afirmação de Vigotski (2012) apresentada na obra “Defectologia”, de que as leis do desenvolvimento são as mesmas para todas as crianças, torna-se relevante realizar um trabalho educativo em que as brincadeiras sejam vistas como vivências imprescindíveis para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil.

Vigotski (2008) discutiu a brincadeira como a principal via do desenvolvimento na idade pré-escolar e ressaltou sua importância. Para o autor, a brincadeira permite a ampliação do universo cultural e cognitivo da criança, a qual começa a ter noções simbólicas, de abstração e generalização. Por meio das contribuições da Psicologia Histórico-Cultural, Orrú (2012) destaca que essa teoria contribui para o desenvolvimento da criança com autismo ao compreender o processo de mediação da relação com o outro, a fim de superar a visão do sujeito pertencente a um lugar limitado.

Nesse prisma, Vigotski (2009) destaca que o papel do outro é fundamental em qualquer relação. Bagarollo (2005, p. 126), ao estudar a brincadeira, enfatiza que a participação do outro ao brincar com crianças com autismo também é imprescindível:

[...] é necessário que o outro da relação proponha contato, insista, chame, faça-os perceber os outros e os objetos do mundo, sendo imprescindível então, estabelecer a mediação necessária para haver instituição das relações sociais e a constituição do brincar

Quando pensamos nas crianças com autismo na Educação Infantil e na importância das brincadeiras, é inconcebível que elas não possam brincar com os colegas, que sejam orientadas a dormir no momento das brincadeiras ou que fiquem passeando pela escola com a profissional de apoio, separada das outras crianças. A brincadeira é a atividade principal para a criança se desenvolver; logo, torna-se imprescindível pensar em vivências que a estimulem a participar efetivamente das brincadeiras vistas como o meio ou uma fonte importante para o desenvolvimento. A esse respeito, Vigotski (2010, p. 697) postula que:

[...] o meio desempenha, com relação ao desenvolvimento das propriedades específicas superiores do homem e das formas de ação, o papel de fonte de desenvolvimento, ou seja, a interação com o meio é justamente a fonte a partir da qual essas propriedades surgem na criança. E se essa interação com o meio for rompida, só por força das inclinações encerradas na criança as propriedades correspondentes nunca surgirão por conta própria.

Portanto, ao naturalizarmos o fato de uma criança não brincar com a justificativa de possuir autismo, negligenciamos a oportunidade de aprender, limitamos as vivências e retiramos as possibilidades de desenvolvimento.

A Psicologia Histórico-Cultural defende a transformação de práticas sociais para as crianças com deficiências ou transtornos terem a garantia de vivenciar condições favoráveis ao pleno desenvolvimento. A seguir, discorreremos sobre o importante papel de tais elementos no processo de desenvolvimento da criança com autismo.

2.4 LINGUAGENS DAS CRIANÇAS COM AUTISMO

*O corpo não é uma máquina como nos diz a ciência.
Nem uma culpa como nos fez crer a religião.
O corpo é uma festa
(GALEANO, 1993, p. 138).*

Segundo a Psicologia Histórico-Cultural, a linguagem está relacionada não apenas a um signo verbal, mas às significações históricas e culturais atinentes aos vocábulos. Dessa forma, ela ocupa uma função central nas relações sociais e, com as crianças, assume um papel de destaque durante as brincadeiras, pois elas elaboram, pensam, sentem e narram as próprias ações. Assim, aquelas que não possuem a fala ou a oralidade podem ter o desenvolvimento comprometido, por isso é imprescindível incentivar a interação por meio de outras formas de comunicação.

No TEA, algumas crianças podem apresentar comprometimentos na linguagem oral. Nesse sentido, Barroco e Leonardo (2016, p. 327) sublinham que:

Um fator complicador é a ausência ou a precariedade da fala. Se a deficiência foi adquirida ou manifesta em fase pré-linguística, o atraso no desenvolvimento das funções psicológicas superiores apresenta-se com mais frequência, porque nas fases iniciais de desenvolvimento a atividade de falar assume um papel diretivo, seja para entrar em contato com o mundo, seja para nominar e compreender o que nele há. Em momento posterior, essa atividade, que é exteriorizada e expandida, torna-se paulatinamente mais contraída ou internalizada. Desse modo, temos que **o pensamento verbal não é inato, mas resulta de um trabalho formativo contínuo que deve ser buscado e oferecido a todos** (grifos nossos).

Para Vigotski (2007), o desenvolvimento das funções psíquicas superiores acontece por meio da internalização/apropriação da linguagem, aspecto essencial na constituição do psiquismo. Segundo o autor, a linguagem representa um papel decisivo nos processos psicológicos superiores, constituídos por meio da relação com o outro.

Enquanto isso, Luria (1979) argumenta que o surgimento da linguagem oral indica mudanças fundamentais à atividade consciente do homem: 1) permite ao homem modificar as informações captadas no mundo exterior e as transformar em imagens interiorizadas (mesmo que o objeto não esteja presente); 2) possibilita a abstração e a generalização; 3) leva à transmissão dos conhecimentos produzidos social e historicamente pela humanidade. Sendo assim:

A linguagem do homem lhe permite desligar-se pela primeira vez da experiência imediata, e assegura o surgimento da imaginação, processo que não existe no animal e serve de base à criação orientada e dirigida [...] é dispensável dizer que só com base na linguagem e com sua participação imediata constituem-se complexas formas de pensamento abstrato e generalizado; o surgimento dessas formas representa uma das aquisições mais importantes da humanidade e garante a transição do “sensorial ao racional”, considerada pela filosofia do materialismo dialético como um salto que pela importância é igual à transição da matéria inanimada para a animada ou da vida vegetal para o animal (LURIA, 1979, p. 83).

Luria (2018, p. 26) argumenta que o desenvolvimento cultural está relacionado aos “meios socialmente estruturados pelos quais a sociedade organiza os tipos de tarefas que a criança em crescimento enfrenta e os tipos de instrumentos, tanto mentais quanto físicos, de que a criança pequena dispõe para dominar aquelas tarefas”. Para Vigotski (2009), um dos elementos culturais essenciais elaborados pela humanidade é a linguagem, cuja importância reside na organização e no desenvolvimento dos processos de pensamento.

No que se refere à linguagem da criança com autismo, Orrú (2006) pontua que as características da linguagem estão diretamente ligadas à falta de reciprocidade e à ausência de compreensão mútua na comunicação, o que compromete sua interação e o convívio social. A autora ressalta que o déficit da linguagem compromete as condutas simbólicas que dão sentido e significado às vivências sociais e relações interpessoais.

Ao pensarmos na linguagem oral da criança com autismo, não negamos que algumas delas possam apresentar dificuldades e necessitar de outros caminhos que levem ao desenvolvimento da linguagem oral. Todavia, ao estabelecermos propostas educativas e compreendermos que a oralidade é aprendida, podemos apresentar outros caminhos à criança, como a construção do gesto como meio para ensiná-la a se comunicar com o outro.

Sob esse viés, a Psicologia Histórico-Cultural ressalta a importância de que os pares ou parceiros mais experientes tragam significados aos gestos, pois, segundo Vigotski (2009), o gesto não acompanha a fala e, às vezes, o gesto é a fala. O que a criança com autismo quer dizer quando bate a mão na cabeça de maneira leve, olha para o outro franzindo a testa, bate as mãos com força na mão da professora, corre aparentemente sem motivo ou emite sons sem sentido e fora do contexto? Significar esses gestos nos permite construir uma forma de comunicação, ao ensiná-la a se comunicar.

Segundo Barbosa (1997, p. 134), a criança não precisa dominar plenamente a linguagem verbal para pensar ou criar significados:

Inicialmente, o empréstimo da linguagem verbal do outro (adulto e criança mais velha ou mais experiente), as materializações das ideias e significados presentes nos gestos, tons de fala, cores, etc., lhe são fundamentais, ajudando-a a constituir uma complexa linguagem de gestos e sonorizações simbólicas.

Cruz (2015, p. 79) comenta que, à medida que a criança desenvolve a linguagem, as brincadeiras ficam mais elaboradas, o que possibilita a organização de ações compartilhadas: “Dizer uma à outra como usar determinado objeto ou brinquedo, combinar o tema, distribuir os papéis e organizar o cenário da brincadeira são algumas das coordenações que só se tornam possíveis com o desenvolvimento da linguagem”. A autora destaca que, nas brincadeiras e principalmente durante as situações imaginárias, é possível construir significados tanto por meio da linguagem falada quanto pelos gestos.

Segundo Vigotski (1931), a brincadeira permite à criança extrapolar as situações reais, em que ela utiliza o gesto e substitui objetos que passam a ter novos significados – o que vale

não é o objeto em si, mas o sentido dele, o que representa. Assim, uma garrafa de plástico se transforma em um bebê, a toalha, em uma capa de super-herói, e os objetos continuarão a ser os mesmos, mas a utilização e o sentido serão diferentes, ou seja, “na brincadeira, a criança opera com objetos como sendo coisas que possuem sentido, opera com os significados das palavras que substituem os objetos; por isso, na brincadeira, ocorre a emancipação das palavras em relação aos objetos” (VIGOTSKI, 2008, p. 31).

De acordo com o autor, a brincadeira representa um sistema de linguagem complexo que, a partir dos gestos e das ações desenvolvidas, aponta os significados dos brinquedos. Dessa forma, Vigotski (1931) considera dois fatos importantes: 1) o significado dos brinquedos está no gesto, e não no objeto; 2) a relação entre a designação verbal convencional do objeto, seu significado e um sentido construído na brincadeira. Assim, as crianças estabelecem combinados e nomeiam o que será cada objeto.

Entendemos, pois, que a brincadeira traz mudanças significativas no campo simbólico da criança e:

[...] não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas. É uma combinação dessas impressões e, baseadas nelas, a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios da criança. Assim como na brincadeira, o ímpeto da criança para criar é a imaginação em atividade (VIGOTSKI, 2018b, p. 18).

Consideramos que as estratégias para pensar na linguagem expressiva das crianças com autismo e o emprego da linguagem verbal poderiam estar relacionadas não apenas à linguagem oral, como também ocorrer por meio de sinais, gestos ou escrita, de acordo com a singularidade da criança e desde que tenha sentido para ela.

Enfim, quando pensamos em outras possibilidades de comunicação, retomamos a ideia de caminhos confluentes do desenvolvimento cultural. O papel do outro, da interação e a constituição de mediação são assuntos fundamentais sobre os quais nos debruçaremos a seguir.

2.5 INTERAÇÃO, MEDIAÇÃO E O OUTRO NO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS

*Diego não conhecia o mar...
Diego não conhecia o mar.
O pai, Santiago Kovakloff, levou-o para que
descobrisse o mar.*

*Viajaram para o Sul.
Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas,
esperando.
Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas
alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar
estava na frente de seus olhos.
E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que
o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente
conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai:
– Pai, me ensina a olhar! (GALEANO, 2002, p. 12)*

Com o intuito de dialogarmos sobre os processos de interação e mediação na Psicologia Histórico-Cultural, entendemos que o homem não pode se tornar humano sem se relacionar com outros humanos. Pino (2018, p. 234), ao discutir características especificamente humanas, ressalta que a única maneira de isso ocorrer é por meio do social, da interação e das relações estabelecidas com os outros:

Isso mostra que a questão do *humano* esconde toda a complexidade desse ser que se desgarrou da família dos primatas e se tornou o demiurgo de si mesmo. A questão do *humano* mostra também que só existe um caminho ao homem: tornar possível a convivência de todos com todos, encontrando e assumindo coletivamente as formas mais aceitáveis por todos para conseguir essa convivência. Utopia? Certamente, mas é a única maneira de o homem – não o homem genérico abstrato, mas o homem genérico concreto – sobreviver a si mesmo.

Ao pensarmos na afirmação de Pino (2018) de que somente é possível a convivência de todos os homens por meio do acordo entre eles sobre as maneiras mais aceitáveis para compartilharem o coletivo, defendemos que a escola de Educação Infantil possibilite a convivência e a participação de todas as crianças na brincadeira, atividade principal do período pré-escolar.

O fato de a criança com autismo estar matriculada em uma escola de Educação Infantil não significa que haja inclusão, uma vez que ela pode estar apenas inserida no espaço escolar sem fazer parte das atividades realizadas pela turma – nesse caso, podemos dizer que houve apenas uma integração dela na instituição. Porém: “Uma educação inclusiva não deve significar somente a inserção da criança no ambiente escolar ou a efetivação de sua matrícula, mas a adaptação da escola no atendimento a suas especificidades de vida e de aprendizagem” (ADAMS; TARTUCI, 2020, p. 17).

Ao reiterarmos que, para Vigotski (2007), o desenvolvimento da criança acontece do social para o individual ou do interpessoal para o intrapessoal, consideramos que, na

efetivação do desenvolvimento, ela precisa ser inserida no meio social e ter acesso à cultura produzida historicamente e de maneira participante.

Pino (2000, p. 52) ressalta uma dificuldade, na história da Psicologia, em compreender o que é social no indivíduo:

Essa dificuldade se reflete no caráter vago de conceitos tais como “socialização”, “adaptação social”, “crise” etc. usados no tratamento teórico da inserção da criança/adolescente no meio social. Se o desenvolvimento é visto como um acontecimento de natureza individual, mesmo admitindo que ocorre em interação com o meio, a inserção social do indivíduo constitui realmente um problema, pois implica na adaptação das condutas individuais às práticas sociais, consideradas, em tese, fenômenos de natureza diferente. Dessa maneira, a socialização assemelha-se ao fenômeno migratório humano que exige uma adequação das características sociais e culturais do imigrante às condições do novo meio [...].

Nesse sentido, o autor apresenta o conceito de interação social, em que as funções demarcam e explicam os efeitos produzidos pelas relações em si:

Se por “interação social” entendermos a forma concreta que as relações sociais das pessoas tomam, ou seja, as ações e reações dos envolvidos numa relação, a expressão “funções da interação social” pode ser entendida, seja como o princípio que rege essas ações e reações, seja como o efeito que as ações/reações de cada membro da relação produz nas ações/reações do outro. Em ambos os casos, o termo “função” tem o duplo sentido que lhe atribuí acima: o sociológico e o matemático. De um lado, a interação de pessoas em relação é função da posição que cada uma ocupa na relação. Do outro, as funções (ou seja, as ações/reações) associadas a uma posição, são função das funções associadas à outra (PINO, 2000, p. 71).

De fato, as interações sociais são essenciais na constituição do sujeito, pois, segundo Vigotski (1989), as relações sociais em que ele está envolvido poderão explicar as maneiras com as quais se relaciona com o outro e consigo mesmo, ou seja, esse processo se origina no social e se transforma em individual. Para haver interação, é preciso ocorrer relações de troca, conflito e confronto, pois interagir não é simplesmente estar no meio dos outros, é estar com eles e se relacionar nesse contexto.

Leontiev (1983, *apud* PESSOA *et al.*, 2017, p. 149) discute a questão do sentido pessoal construído a partir do social:

Podemos, assim, compreender cada sujeito como sendo constituído pelo significado que essas relações têm para ele, gerando sentidos pessoais e tecendo contornos próprios, pois a partir dos pressupostos da teoria na qual nos embasamos, o *significado* é o que é socialmente elaborado e compartilhado, e o que o sujeito elabora para si a partir deste significado

social é o *sentido pessoal*, e este último é o que guiará as ações de cada um no mundo (grifos das autoras).

Nesse sentido, enfatizamos a importância das interações sociais na Educação Infantil para todas as crianças, principalmente durante a brincadeira. Como mencionado anteriormente, é comum o discurso nas escolas, muitas vezes amparado pelas descrições da CID-10 (OMS, 2003) sobre o autismo, de que a criança com essa característica não brinca e não interage. A esse respeito, Vigotski (1989) reitera a importância do outro nas relações sociais, pois, segundo o autor, nos tornamos nós mesmos por meio dos outros, mas também assinala que não é suficiente estar com o outro, e sim que haja interação de fato.

Vigotski (1996) apresenta o conceito de interiorização para compreendermos a mediação. Esse processo histórico e cultural descreve a passagem das relações interpessoais para as intrapessoais e, a partir desse movimento, se desenvolvem as funções psíquicas superiores. Segundo o autor, para os processos culturais acontecerem, torna-se necessária a mediação.

Diante disso, Falco (2016, p. 73) manifesta que:

[...] o conceito de mediação estabelece um vínculo com aprendizagens em situações específicas, vivenciadas, e possui lugar numa rede de conhecimentos, numa ordem discursiva e cognitiva. O conceito de interiorização, por sua vez, deve compreender a participação ativa e dinâmica, em que as interpretações pessoais intersubjetivas reproduzem e/ou transformam o contexto da atividade. Do contrário, o conceito poderia ser interpretado como simples processo de armazenamento de informações, de aquisição ou transmissão de parte do conhecimento de modo estático e limitado, para que seja recuperado e utilizado no presente. Isso pressupõe que, durante o processo, não se pode estar dissociado de seus pares e de seu contexto, já que são estes elementos que indicam e instituem as significações presentes.

Ao realizar uma pesquisa de doutorado sobre o conceito de mediação elaborado por Vigotski, Nascimento (2014) faz um alerta de que o referido termo está presente de diferentes maneiras ao longo das obras do autor russo, mas uma característica comum nesse processo é a base dialética.

Nesses termos, Vigotski (2006) apresenta a mediação de uma maneira dialética, como processo e ato da utilização de mediadores. Para o autor, os mediadores principais são os instrumentos e os signos, em que ambos constituem a relação do ser humano. Por seu turno, Delari Júnior (2018, p. 2) ressalta que o sentido de mediação diverge no campo da Pedagogia e da Psicologia, por ser comum, na primeira, a utilização do professor como mediador entre

aluno e conhecimento – tal assertiva está correta, mas, em relação à segunda área, o significado se modifica:

Contudo, para Vigotski, a mediação é o processo e o ato de “uso de mediadores”. Mas o professor não pode ser “usado” pelo educando, uma vez que é um ser humano, é um sujeito, e não um objeto. Os mediadores principais para Vigotski são o “instrumento psicológico” (ou signo) e o “instrumento técnico” (ou ferramenta). A ferramenta está envolvida no processo de relação do ser humano com um objeto físico, no processo de transformá-lo, e essa é uma primeira forma de mediação, que poderíamos chamar de técnica (por exemplo, o uso de um serrote para cortar a madeira). O signo está envolvido na relação de um ser humano com outro, no processo de interferência no comportamento do outro e no próprio – sendo essa uma segunda forma de mediação, que podemos chamar de simbólica (por exemplo, o gesto de apontar do bebê para pedir um objeto a um adulto). Aquela mediação pedagógica, realizada pelo professor, seria uma modalidade de mediação simbólica, e o mediador seria não o professor, mas a linguagem (sistema de signos) utilizada por ele para permitir a apropriação dos conhecimentos por parte dos educandos.

Vigotski (1989) enfatiza que o desenvolvimento cultural percorre três momentos – em si, para os outros e para si –, ou seja, por meio da relação com o outro, o eu é constituído e se compreende a subjetividade como uma construção social. A esse respeito, Pino (2000, p. 66-67) menciona que, nas relações sociais, se internaliza no indivíduo a significação da relação para ele:

Dizer que o que é internalizado é a significação dessas relações equivale a dizer que o que é internalizado é a significação que o outro da relação tem para o eu; o que, no movimento dialético da relação, dá ao eu as coordenadas para saber quem é ele, que posição social ocupa e o que se espera dele. Dito de outra forma, é pelo outro que o eu se constitui em um ser social com sua subjetividade [...]. O outro passa a ser assim, ao mesmo tempo, objeto e agente do processo de internalização, ou seja, o que é internalizado e o mediador que possibilita a internalização. Esse pode ser o sentido de outra das afirmações de Vigotski: “eu me relaciono comigo mesmo como as pessoas se relacionam comigo” (1989, p. 57).

Conforme os estudos de Vigotski, o autor supracitado afirma que a posição do sujeito é alterada a partir da relação estabelecida com o outro: “o ‘sujeito da relação’ não é o mesmo em todas as relações sociais. A posição que ele ocupa em cada uma delas varia em função do tipo de relação” (PINO, 2000, p. 73).

Nesse sentido, Barroco e Tuleski (2007) consideram que o tipo e a qualidade das mediações vivenciadas pelo ser humano são encarregados pela qualidade das aprendizagens e dos níveis iminentes do desenvolvimento como seres históricos, sociais, culturais e criativos.

Ao longo deste subitem, constatamos a importância da mediação para o desenvolvimento humano e, para ela ocorrer, é imprescindível a interação. A mediação é desdobramento do coletivo e da interação construídas pelas pessoas a partir da própria singularidade, do sentido construído nas relações. Dessa maneira, nunca será um processo instrumental e não se reduz à relação com o outro, mas incorpora movimentos singulares dos sujeitos envolvidos na interação. Tais indivíduos não guardam acontecimentos para si, mas sim significados desses fatos.

Voltamos ao início da discussão, ao afirmarmos que é impossível pensar na constituição do humano sem as interações sociais e culturais, ou seja, é:

[...] impossível pensar o ser humano privado do contato com um grupo cultural que lhe fornecerá os instrumentos e os signos que possibilitarão o desenvolvimento das atividades psicológicas mediadas, tipicamente humanas. O aprendizado, concepção, é o processo fundamental para a construção do ser humano. O desenvolvimento da espécie está, pois, baseado no aprendizado que para Vigotski, sempre envolve a interferência, direta ou indireta, de outros indivíduos e a reconstrução pessoal da experiência e dos significados (OLIVEIRA, 1997, p. 79).

É inegável a importância da mediação para o desenvolvimento dos sujeitos. Enquanto isso, na efetivação do sujeito como humano, o outro tem papel fundamental, pois, nessa relação, temos acesso aos bens culturais produzidos historicamente e culturalmente pela humanidade apresentada pelo outro. Por intermédio dele, estabelecemos relações que contribuirão para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e que percorrerão um caminho desde o interpessoal até o intrapessoal.

Barroco e Tuleski (2007, p. 30), ao defenderem uma escola criativa para o homem criativo, consideram a importância das mediações: “a natureza e a qualidade das mediações que vivenciamos são em grande parte responsáveis pela qualidade da aprendizagem e pelo alcance de níveis mais elevados de desenvolvimento enquanto homens culturais, sociais e criativos”. Logo, se a mediação acontece na interação, perguntamo-nos sobre os tipos de relação e de mediação que caracterizam as vivências das crianças com autismo na Educação Infantil.

A Psicologia Histórico-Cultural enfatiza o papel das brincadeiras como atividades culturais fundamentais para o desenvolvimento da criança, uma vez que:

Em suas brincadeiras, as crianças representam as relações humanas vividas, percebidas e sentidas. O motivo de suas ações pode estar pautado em

reproduzir as operações de um bandido, de um soldado ou manequim, e o conteúdo dessas ações está sendo apropriado pela criança no seio dessas relações, formando-a. O conteúdo dessas brincadeiras representa uma síntese de atitudes, de procedimentos, valores, regras de comportamento e conhecimentos que medeiam a relação da criança com as demais pessoas em determinadas circunstâncias sociais (LAZARETTI, 2016, p. 134).

Nessa perspectiva, a relação com o outro é fundamental para o desenvolvimento do psiquismo na vida da criança. Oliveira e Padilha (2015, p. 25) ponderam que a função do outro é apresentar o mundo à criança tanto por meio da linguagem, quanto dos gestos e objetos:

Mas o que o outro significa? Ele significa cada gesto da criança, seu sorriso, o movimento do seu corpo, os sons que emite, as palavras que diz, suas experiências faciais e corporais. Enfim, são os outros que dão sentido ao que as crianças fazem. São as pessoas que cuidam dela que nomeiam suas ações, aceitam, repudiam, dão atenção ou desconsideram, ajudam, fazem junto ou apenas observam.

Elkonin (2009) também sublinha a relevância do outro no desenvolvimento da criança, pois, segundo esse autor russo, é necessário ensinar a criança a brincar, a utilizar os objetos e a interpretar o mundo. O desenvolvimento não acontece de maneira espontânea, por haver a necessidade de parceiros mais experientes para ampliar e diversificar as vivências e relações, assim como potencializar as brincadeiras. Nesse sentido, Cruz (2015, p. 71) afirma que:

Além de oferecer objetos e modelos de ação à criança, o adulto realiza outro tipo de atividade fundamental ao desenvolvimento da brincadeira infantil: trata-se de atribuir sentidos aos gestos e movimentos da criança, interpretando-a como brincar.

O processo de desenvolvimento humano ocorre do plano social para o individual por meio da interação com o outro, da apresentação do mundo, dos objetos e da cultura para a criança e, principalmente, ao ensiná-la ou ao oferecer referenciais para o aprendizado da brincadeira. Destacamos aqui o lugar central ocupado pela Educação Infantil no desenvolvimento desse sujeito.

A Educação Infantil é entendida como um espaço de interações e oportunidades para a construção de mediações intencionais, em que as profissionais são responsáveis por ensinar as crianças sobre a realidade que as rodeia e os conhecimentos historicamente produzidos. Por isso, elas devem entender aspectos do desenvolvimento infantil e trabalhar para a efetivação da brincadeira. Sendo assim:

[...] conhecer sobre as características de desenvolvimento da criança, as premissas de cada atividade principal, é uma face extremamente importante e necessária para que possamos direcionar e traçar um horizonte de ensino que tenha *critério* de selecionar, do acervo cultural da humanidade, aquilo que realmente é representativo de um *bom ensino*! Isso nos remete à finalidade de seres que pleiteamos formar: garantir a apropriação, em cada indivíduo, dos elementos culturais necessários a sua formação omnilateral, tendo como referência a objetivação alcançada pelo gênero humano (LAZARETTI, 2016, p. 145, grifos da autora).

Ora, se a brincadeira é a atividade principal do período pré-escolar, o desafio das professoras é observar do que as crianças brincam para as conhecer, entender o que já sabem e do que precisam, além dos objetos utilizados durante as brincadeiras para desafiá-las. Isso pode ocorrer com a apresentação de novos objetos, espaços e materiais, bem como o acréscimo de novos elementos.

Segundo Lazaretti (2016, p. 135-136), durante a brincadeira, o adulto deve ter um olhar atento para tentar compreender como a criança reconhece os objetos, se relaciona com o outro e interpreta o mundo:

A intervenção do professor pode ser a de incrementar com materiais, recursos, conhecimentos a respeito dessas atividades laborais, compartilhando com as crianças, brincando junto, instigando o enredo, levantando hipóteses de direcionamento das ações e operações. A brincadeira compartilhada permite a participação do professor não apenas como alguém que pode dirigir, mas de vivenciar com as crianças e perceber como elas vêm construindo seus conhecimentos a respeito do que envolve as funções de trabalho nas atividades produtivas dos adultos, incrementando e enriquecendo o conteúdo de valores e regras sociais que são fundamentais para se relacionar com o mundo circundante, em direção à almejada formação humana.

Interações sociais e culturais são fundantes do desenvolvimento humano. As contribuições da Psicologia Histórico-Cultural nos mostram que não podemos focar nas limitações ou nos aspectos que a criança não corresponde segundo as expectativas do contexto, mas devemos buscar, por meio das interações, conhecer suas possibilidades e necessidades de desenvolvimento e, a partir dessa relação com o outro, interferir na ZDI.

Bernardes (2010, p. 311) reflete que o ponto fundamental do desenvolvimento humano ocorre por meio da mediação que envolve o processo de socialização:

A socialização, como condição essencial no processo de constituição do gênero humano, estabelece-se na dimensão ontológica do ser, o que de fato, devido às desigualdades econômicas e de classe, faz com que os indivíduos não tenham acesso ao conjunto de bens produzido historicamente.

A Psicologia Histórico-Cultural considera que, para a criança ter acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade, é imprescindível a relação com o outro; pois “são os outros que dão sentido ao que as crianças fazem. São pessoas que cuidam dela que nomeiam suas ações, aceitam repudiam, dão atenção ou desconsideram, ajudam, fazem junto ou apenas observam” (PADILHA; OLIVEIRA, 2015, p. 25).

Orrú (2010, p. 12), com base em Vigotski, justifica que o desenvolvimento da compensação está diretamente ligado à relação com o outro, o meio e as mediações estabelecidas:

Mesmo que o autismo possa gerar alterações temporárias ou permanentes e que, em decorrência dele, possam surgir incapacidades refletidas no desempenho e na atividade funcional da pessoa, os quais implicarão em desvantagens para sua adaptação e interação com a sociedade, é possível haver possibilidades de compensação para se conseguir um desenvolvimento psicológico mais significativo, nos casos de deficiência e suas consequências. Tal compensação depende da existência de relações sociais e das mediações semióticas que tornam possível vencer os déficits.

Por seu turno, Vigotski (2011) ressalta que o desenvolvimento do sujeito não apresenta uma linearidade, ao contrário, é conflituoso, dinâmico e dialético. Para o autor, o desenvolvimento cultural da criança com deficiência é repleto de conflitos e rupturas, mas é o principal caminho para superar as limitações advindas da condição de desenvolvimento. Assim, ele reitera que o processo de compensação deve ser social, e não biológico.

Ao discutir o desenvolvimento humano, Vigotski (1996) acentua a importância de que o professor parta dos conhecimentos apropriados pelo sujeito para ampliar os conhecimentos, à medida que organiza intencionalmente os conteúdos a serem trabalhados e oferece sentido pessoal a eles. Como mencionado na seção anterior, o autor cita dois níveis de desenvolvimento: o real, que compreende as atividades que a criança consegue fazer sozinha e sem auxílio de outros; e iminente, no qual ela realiza a atividade com a ajuda de um parceiro mais experiente. Para qualquer criança se beneficiar de interações que impulsionam o seu desenvolvimento, são imprescindíveis as relações com os outros, de modo a ampliar as vivências e os repertórios infantis.

No que se refere às crianças com autismo, os adultos, sejam pais ou professoras, na maioria das vezes se limitam a compreender o processo de desenvolvimento com foco em uma dimensão real e individual, relacionada às limitações fundamentadas em diagnósticos

médicos. Assim, eles não insistem e não desafiam as crianças nas relações estabelecidas com elas nas brincadeiras e/ou na ampliação de suas vivências.

Barroco e Leonardo (2016, p. 337) criticam os procedimentos focados na dimensão real do desenvolvimento, ao pontuarem que os diagnósticos relacionados aos testes padronizados frequentemente limitam ainda mais as crianças:

[...] procedimentos padronizados que conseguem quando muito verificar o nível de desenvolvimento real da criança e o seu coeficiente intelectual, desconsiderando completamente as relações que a criança estabelece com a sociedade, assim como as suas possibilidades de desenvolvimento.

As autoras reiteram que as visões limitantes das crianças relacionadas a um laudo médico não consideram o que a criança já sabe e, tampouco, as suas possibilidades e/ou necessidades de aprendizagem:

Embora sigam as leis gerais do desenvolvimento, as crianças cegas, surdas, surdocegas, com deficiência intelectual, por exemplo, estabelecem formas muito específicas para realizarem apropriações e objetivações – e elas precisam ser explicitadas para que mediações instrumentais sejam propostas. Um diagnóstico que não esclareça o já percorrido, os limites enfrentados e os objetivos conquistados não assume sua função diretiva e promotora de intervenções que levem ao desenvolvimento. Ele deve expor como o sujeito se vale da linguagem, como utiliza instrumentos psicológicos para compreender e resolver problemas, como toma consciência do que se passa à sua volta consigo mesmo. Deve, ainda, revelar, como está posicionado socialmente (BARROCO; LEONARDO, 2016, p. 337).

Antes de ser uma criança com autismo, há uma criança nesse contexto. Devemos repensar no modo de nos relacionarmos com ela, com a possibilidade de conhecer as suas singularidades para descobrir e construir as melhores maneiras para promover situações em que se sinta desafiada e acolhida para brincar e interagir com os colegas e aprender sobre a realidade e si mesma, ao mesmo tempo em que participa da construção da vida social.

O papel do outro (adultos ou parceiros mais experientes) é fundamental durante a brincadeira, com a possibilidade de dar significados aos gestos e movimentos das crianças; por isso, é imprescindível a criação de condições para elas ampliarem suas experiências com o outro. Entendemos que a comunicação com as crianças com autismo pode acontecer por diversas maneiras, como gestos e movimentos, expressões corporais e sons – não podemos limitar nossa compreensão de que a comunicação aconteça apenas por meio da fala.

Enfatizamos que a brincadeira é a atividade principal da criança no período pré-escolar; por isso, o outro pode pensar e propor formas de brincadeiras para todas as crianças,

o que contribuir com o desenvolvimento delas. A brincadeira, por si só, apresenta um caráter dialético, pois, ao mesmo tempo em que prende a criança à realidade, ela também a liberta no processo de criação. Sobre esse caráter dialético, Newman e Holzman (2002, p. 2002) explicitam que:

Brincar é, ao mesmo tempo, uma adaptação e uma oposição à adaptação. É pois, uma resposta conflituosa à alienação – a separação entre o processo de produção e o produto. Na vida diária, somos guiados – na verdade, predeterminados – por comportamentos perceptivos, cognitivos e emocionais e, portanto, somos menos diretamente os produtores de nossa própria atividade. Ao brincar, enquanto produtores, temos mais controle na organização dos elementos perceptivos, cognitivos e emocionais. Nesse sentido, brincar é muito mais um desempenho (*performance*) do que uma atuação (*acting*) [...]. Neste sentido, brincar é um jogo de história – a reunião de elementos do ambiente social de um modo que ajuda a ver e a mostrar a criação de significado como uma atividade criativa, produtiva – o que produz aprendizagem – conduzindo desenvolvimento.

Infelizmente, a escola brasileira tem dado pouca atenção à brincadeira. Enquanto estamos comprometidas em trazer reflexões sobre a importância dessa atividade como aspecto principal a todas as crianças no período pré-escolar, com o intuito de pensar e construir formas de mediação para educar as crianças com autismo, o governo federal publicou o Decreto n. 10.502 (BRASIL, 2020).

Tal aparato legislativo institui a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado de longo prazo, em substituição à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e citada no início desta seção. Enfatizamos que a proposta de 2008 foi construída por meio de debates intensos com a sociedade civil e referenciada nos princípios da CRFB (BRASIL, 1988), ao defender a Educação Especial sob a perspectiva inclusiva. Já o Decreto n. 10.502 (BRASIL, 2020) representa um retrocesso de inúmeros anos para as políticas inclusivas, pois propõe a segregação das pessoas com deficiência, transtornos ou altas habilidades, o que ao nosso ver restringe as vivências desse público e o coloca em um meio limitado e regulado das instituições especializadas, ao interferir diretamente no seu desenvolvimento, uma vez que as escolas especiais não são inclusivas.

Desde a publicação da referida legislação em setembro de 2020, houve uma grande mobilização da sociedade civil, grupos, entidades e pesquisadores defensores da inclusão escolar contra a sua aprovação. Argumenta-se que o Decreto n. 10.502 (BRASIL, 2020) é inconstitucional e concordamos com tal posicionamento.

Com a discordância de grupos em relação a isso, o Supremo Tribunal Federal (STF) elaborou uma medida cautelar para suspender o Decreto n. 10.502 (BRASIL, 2020) após a votação. Os grupos que solicitaram tal iniciativa consideraram a posição do STF como coerente com as políticas de inclusão escolar construídas historicamente, mas enfatizaram a importância de a sociedade se manter atenta, pois as políticas públicas atuais não apoiam a democratização da educação e incentivam práticas segregacionistas e excludentes. Vale ressaltar que em 2021, apesar de referido decreto ter sido suspenso no ano anterior, existe a possibilidade de se tornar válido e confirmar o retrocesso de políticas e práticas da educação inclusiva.

Diante das discussões realizadas ao longo desta seção, consideramos importante a defesa de políticas públicas que respeitem as construções históricas e acadêmicas que renegam o modelo biológico da deficiência, a exemplo o Decreto n. 10.502 (BRASIL, 2020). Retomamos o poema do Eduardo Galeano para confirmar o nosso entendimento de que o outro é fundamental para nos apresentar o mundo, os conhecimentos historicamente produzidos e para construir caminhos voltados à superação dos problemas vivenciados.

Na próxima seção, apresentaremos o processo de construção da presente pesquisa com a revisão bibliográfica e as opções metodológicas.

3 O MÉTODO: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E O PERCURSO DA PESQUISA

3.1 MÉTODO MATERIALISTA HISTÓRICO-DIALÉTICO (MHD)

Entendemos que, para realizar um estudo científico, é necessário explicitar o que foi feito durante o processo de investigação. O ato de pesquisar está relacionado a desvelar a realidade, a partir do seu movimento, antagonismos e contradições.

Segundo Frigotto (2006), o método escolhido pelo pesquisador reflete o entendimento de mundo, homem e sociedade. Nesse sentido, articulada com a fundamentação teórica da Psicologia Histórico-Cultural que parte do materialismo, nossa escolha para a realização deste estudo recaiu no MHD, cujo principal representante é Karl Marx (1818-1883).

Tal método pode ser compreendido como:

[...] postura, ou concepção de mundo; enquanto um método que permite apreensão radical (que vai à raiz) da realidade e, enquanto práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica (FRIGOTTO, 2006, p. 73).

O MHD reconhece que a atividade especificamente humana diferencia o indivíduo e os animais; nesse caso, a capacidade de ação do homem (material, consciente e objetiva), isto é, a práxis, o constitui como humano. “Podemos situar a práxis – concebida como o agir transformador consciente, teórica e eticamente orientado – o horizonte de desenvolvimento da atividade humana, a pressupor a relação entre os seres humanos e problemas históricos concretos” (PASQUALINI, 2016, p. 86).

Ao discutir as atividades especificamente humanas, Bernardes (2010) destaca a consciência do indivíduo. Segundo a autora, a consciência está relacionada ao conhecimento do mundo objetivo e, por meio da mediação de outros sujeitos, são descobertas novas utilidades ou funções dos objetos e se passa a elaborar novas conexões com a realidade por meio do pensamento:

Estes elementos presentes na obra marxiana trazem ao estudo da consciência a possibilidade de compreendê-la como um fenômeno humano objetivado pelas relações sociais como particularidades que medeiam a individualidade humana (o singular) e as potencialidades elaboradas historicamente pelo gênero humano (o universal) (BERNARDES, 2010, p. 310).

Nessa concepção, a realidade é entendida como um movimento histórico e contraditório das relações produtivas definidas pela luta de classes. Assim, a materialidade histórica pode ser compreendida por meio de uma categoria considerada central – o trabalho:

[...] processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza [...]. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 2003, p. 255).

É importante considerar que o conceito do trabalho proposto por Marx não se restringe à definição cotidiana do termo, relacionada à ocupação ou tarefa e vinculada às relações econômicas. Pires (1997, p. 88-89) amplia tal concepção com um caráter mais filosófico:

O conceito de trabalho, categoria central nas relações sociais, tal qual o pensamento marxista o entende, é o conceito filosófico de trabalho, é a forma mais ampla possível de se pensar o trabalho. Nas análises marxistas acerca desta questão, de caráter mais filosófico do que econômico, encontramos que o trabalho é central nas relações dos homens com a natureza e com os outros homens porque esta é sua atividade vital. Isto quer dizer que, se o caráter de uma espécie define-se pelo tipo de atividade que ela exerce para produzir ou reproduzir a vida, esta atividade vital, essencial nos homens, é o trabalho – a atividade pela qual ele garante sua sobrevivência e por meio da qual a humanidade conseguiu produzir e reproduzir a vida humana.

Segundo Bernardes (2010), com a influência do desenvolvimento do trabalho (considerada pela autora uma atividade produtiva não alienada) e da comunicação pela linguagem (entendida como instrumento simbólico), as leis sócio-históricas começam a comandar o desenvolvimento do homem como ser humano pertencente à sociedade por meio da cultura.

Ao entender a realidade objetiva como resultado da matéria em movimento, o MHD ressalta que a origem dos fenômenos e a realidade surgem na matéria. Vale lembrar que esta última não se relaciona a coisas e objetivos palpáveis, mas compreende as relações sociais e as formas de se produzir a vida: “o concreto é concreto por ser síntese de múltiplas determinações, logo, unidade na diversidade” (MARX, 2003, p. 248).

Em uma investigação científica, consideramos imprescindível compreender o fenômeno além daquilo que aparenta ser, ou seja, devemos ultrapassar as visões fenomenológicas. Marx (2003), por exemplo, ressalta que, se as manifestações externas dos fenômenos expressam realmente as relações entre os elementos que compõem a realidade, as vivências e observações cotidianas ocupariam o lugar da pesquisa científica.

Neste sentido, Pasqualini (2016, p. 65-66) traz contribuições sobre o significado do termo “essência” no âmbito do MHD:

O significado do termo essência no contexto da análise materialista histórica, de modo que não incorra em uma compreensão metafísica: captar a essência interna ou traços essenciais do objeto significa desvendar e explicar o movimento histórico de sua formação, ou seja, decodificar sua gênese, as determinações e mediações que o produzem e suas tendências de desenvolvimento. Um apontamento importante a fazer, neste sentido, é que os planos da essência e aparência do fenômeno se distinguem e se negam ao mesmo tempo em que se identificam, pois essência e aparência constituem uma unidade dialética.

Diante disso, para compreendemos um fenômeno é necessário considerar a história, a ciência e as questões sociais, econômicas e políticas que interferem direta e/ou indiretamente no fenômeno estudado. O conhecimento não representa um reflexo literal, desinteressado, estático e linear da realidade, por ser um processo multifacetado, complexo, histórico e dialético.

A dialética não se preocupa em descrever, mas sim explicar aspectos diversos por meio da superação de características que se revelam apenas por algo aparente e observável:

Analisar a partir de uma metodologia materialista histórica passa sempre pela primazia destas relações entre homem e natureza, e suas mediações, tendo em vista que é a partir do modo de produção material da sociedade, que todo o entorno será constituído. Neste sentido o trabalho ganha uma conotação ontológica e sua representatividade estabelece mediações com todas as instâncias sociais. Porém, ao fazer jus à perspectiva que a história enquanto conceito traz nesta corrente teórica, é preciso repousar sobre ela um olhar dialético: há de se pensar as formas históricas e contemporâneas de dominação das relações homem-trabalho-natureza, mas sem nunca perder de vista o horizonte da superação destas relações. Do contrário tornar-se-ia o movimento histórico das contradições como uma condição estática, o que é um erro incabível para a concepção de história defendida nesta abordagem. Mesmo as análises dos cenários sociais mais truncados, ao trazerem à tona suas contradições internas, dão margem ao movimento histórico, que pode ser construído por um caminho revolucionário (PACÍFICO, 2019, p. 229).

Segundo Pasqualini (2016, p. 71), o princípio fundamental do MHD indica que elementos existentes sofrem transformações, o que contrapõe a concepção que compreende os fenômenos da realidade como lineares, estáticos e imutáveis:

Esse princípio deve ser compreendido no contexto da relação dialética *movimento-estabilidade*: ainda que os fenômenos da realidade não sejam estáticos e eternos, sua existência guarda relativa estabilidade – se assim não

o fosse, não seria nem mesmo possível a identificação dos fenômenos (grifos da autora).

Vigotski (1996, p. 67-68) contribui com a consideração anterior ao postular que, para compreendermos um fenômeno com base no MHD, é imprescindível o analisar a partir do movimento:

Estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento. Esta é a exigência fundamental do método dialético. Quando numa investigação se abarca o processo de desenvolvimento de algum fenômeno em todas as suas fases e mudanças, desde que surge até que desapareça, isso implica manifestar sua natureza, conhecer sua essência, já que somente em movimento demonstra o corpo que existe. Assim, pois a investigação histórica da conduta não é algo que complementa ou ajuda o estudo teórico, mas consiste seu fundamento (VIGOTSKI, 1996, p. 67-68).

Segundo Marx (2003), não há movimento que não seja consequência de uma luta de contrários, em que a realidade é produzida a partir dessa luta. Enquanto isso, Politzer, Besse e Caveing (1970, p. 71) indicam que “um universo completamente vazio de qualquer contradição estaria condenado a se repetir; jamais poderia ocorrer algo de novo. A contradição é, pois, interna a toda mudança”.

Ao considerarmos a contradição um elemento fundamental, outra categoria relevante do MHD para compreender o fenômeno é a totalidade. Marx (2003) indica que ela não abarca a simples soma de elementos, mas a forma como se relacionam as partes, as conexões estabelecidas entre si e entre as questões mais amplas, sejam elas sociais, históricas, culturais ou econômicas.

Marx (2003), ao discorrer que a anatomia do homem é uma das chaves da do macaco, desenvolveu o princípio do método inverso; logo, para entendermos determinado fenômeno, é necessário partir da sua forma mais desenvolvida. Diante desses princípios, utilizamos um método de pesquisa coerente com o nosso entendimento das infâncias, das crianças, da brincadeira, da sociedade, do ser humano e do mundo.

Com base no MHD, entendemos que a brincadeira das crianças com autismo deveria ser compreendida desde a origem histórica, social e cultural, a partir do movimento, contradições e relações estabelecidas dialética e historicamente. Nosso objetivo não foi simplesmente descrever brincadeiras de crianças com autismo, mas analisar processos e contextos sociais, históricos e culturais em que as interações e mediações significativas se fazem presentes nas vivências da Educação Infantil – tal compreensão deveria ocorrer como processo, e não como resultado isolado.

Pelo fato de a brincadeira na Educação Infantil ser vista sob o viés da totalidade – em que o conhecimento sobre as crianças e tal atividade compõem uma produção social e histórica que se modifica constantemente e transforma a realidade concreta –, adotamos a abordagem de pesquisa coerente com o MHD.

3.2 UMA ABORDAGEM QUALITATIVA PARA A PESQUISA

[...]a experiência de trabalho de campo tem uma dimensão muito intensa de subjetividade. Ou seja, ainda que o antropólogo possa se armar de toda uma intenção de objetividade, de obtenção, de produção de dados e informações, os mais objetivos, os mais reais (não sei se com aspas ou sem aspas) possíveis, de qualquer maneira, muito mais do que em outros casos, todo trabalho de produção de conhecimento aí se passa através de uma relação subjetiva (BRANDÃO, 2007, p. 12).

Nossa opção pela abordagem qualitativa da pesquisa está relacionada à busca de coerência e articulação com o método MHD. Segundo Politzer, Besse e Caveing (1970, p. 70):

Vimos que toda realidade é movimento, e que esse movimento, que é universal, assume duas formas: quantitativa e qualitativa, necessariamente ligadas entre si. Mas, por que há movimento? Qual o motor da mudança e, em particular, a transformação da quantidade e qualidade, da passagem de uma qualidade para outra qualidade nova? [...] toda mudança qualitativa é solução fecunda de uma contradição.

Segundo Lüdke e André (1986), a abordagem qualitativa permite o contato direto de pesquisadores com a situação investigada, ao se preocuparem mais com o processo e o movimento do estudo e dos participantes, ao invés de retratarem o produto. González Rey (2002, p. 50-51) considera que:

A pesquisa qualitativa não corresponde a uma definição instrumental, é epistemológica e teórica, e apoia-se em processos diferentes de construção do conhecimento [...]; se debruça sobre o conhecimento de um objeto complexo: a subjetividade, cujos elementos estão implicados simultaneamente em diferentes processos constitutivos do todo, os quais mudam em face do contexto em que se expressa o sujeito concreto. A história e o contexto que caracterizam o desenvolvimento do sujeito marcam

sua singularidade, que é expressão da riqueza e plasticidade do fenômeno subjetivo.

Nas palavras de Bogdan e Biklen (1994, p. 49). A abordagem qualitativa da pesquisa requer que os fenômenos e a realidade sejam explorados com o entendimento de que nada é insignificante e as informações do cotidiano podem constituir sinais relacionados à compreensão do nosso objeto de estudo: “Nada é considerado como um dado adquirido e nada escapa à avaliação”. Os autores reiteram que o pesquisador faz questionamentos constantes acerca do que é considerado rotineiro ou comum no contexto da investigação:

O investigador coloca constantemente questões como: Por que é que as carteiras estão arrumadas desta maneira? Por que é que algumas salas estão decoradas com gravuras e outras não? Por que é que determinados professores se vestem de maneira diferente dos outros? Há alguma razão para que determinadas atividades ocorram em determinado local? Por que há uma televisão na sala que nunca é utilizada? (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49).

Diante das considerações tecidas até este momento, começamo-nos a questionar acerca do tipo de pesquisa mais articulada com os objetivos propostos e, principalmente, sobre como poderíamos dialogar com as crianças com autismo. Ao fazermos tais reflexões, seria importante determinar o estado da arte sobre brincadeiras e crianças com autismo na Psicologia Histórico-Cultural, em que o levantamento nos ajudou a compreender as maneiras encontradas por pesquisadores que nos antecederam para dialogar com essas crianças. As perguntas que nos guiaram para a realização desse levantamento foram: como dialogar com as crianças com autismo? Como dialogar sobre as brincadeiras com as crianças com autismo que não apresentam a linguagem oral desenvolvida?

3.3 LEVANTAMENTO E REVISÃO DE LITERATURA

Cada pessoa é singular e, por esse motivo, percorre caminhos próprios na construção do conhecimento. Alguns leitores podem questionar: o estado da arte não deveria ser a primeira atividade a ser feita em um projeto acadêmico? Tal questionamento pode demonstrar a formatação a que estamos sujeitos, de ter um padrão a ser seguido na elaboração de teses e dissertações.

O caminho escolhido neste estudo foi confluyente. *A priori*, debruçamo-nos sobre obras de L. S. Vigotski para, *a posteriori*, na construção da metodologia, buscarmos produções dos

pesquisadores acerca da temática. Acreditamos que a leitura desta tese de doutorado é um exercício realizado para perceber que até mesmo a escrita acadêmica, apesar do rigor científico requerido por ela, apresenta a singularidade de cada sujeito.

Com a compreensão de que todo conhecimento é histórico e cultural e de que as discussões podem ser melhor fundamentadas com base no conhecimento consolidado pelos pesquisadores que nos antecederam, nos propusemos a realizar o mapeamento das teses e dissertações publicadas no catálogo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com o intuito de conhecer o que foi produzido sobre brincadeiras, crianças e autismo, mas, principalmente, para identificar como foi realizado o diálogo com elas durante a pesquisa.

Para iniciarmos o mapeamento no banco da CAPES, delimitamos o objetivo desta tese com a identificação inicial das pesquisas que dialogaram com as crianças com autismo, em que elas foram protagonistas do processo, e não apenas sujeitos observados ou que necessitavam de alguém que falasse sobre elas, como professoras, profissionais de apoio, gestoras, mães e pais. Na realidade, queríamos encontrar estudos nos quais as crianças com autismo expressam opiniões, desejos e medos a respeito da brincadeira, e não apenas os que traziam discussões sobre a brincadeira da criança com autismo e o olhar de um observador adulto.

Optamos por realizar as buscas no período de 2013 a 2020 na plataforma Capes. Isso se justifica pela instituição da Lei n. 12.764, que ocorreu em 27 de dezembro de 2012 e instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 2012); e alterou o § 3º do art. 98 da Lei n. 8.112, de 11 de dezembro de 1990 (BRASIL, 1990).

Antes de iniciarmos a busca no banco de dados da Capes, definimos alguns critérios e procedimentos para a seleção e leitura dos trabalhos:

- Com os descritores estabelecidos em cada momento de busca, elaboramos as tabelas das teses e dissertações encontradas para posteriormente lermos todos os resumos.
- Para serem selecionadas (critérios de inclusão), as teses e dissertações deveriam conter, nas palavras-chaves ou no resumo, todas as palavras: autismo (TEA), brincadeira (jogo, faz de conta), Psicologia Histórico-Cultural e Educação Infantil.

Na primeira busca, inserimos as palavras “escuta das crianças com autismo” e não encontramos nenhuma tese ou dissertação. Posteriormente, introduzimos as expressões

“protagonismo” *and* “criança com autismo”, mas, novamente, não encontramos pesquisas, assim como com as palavras “escuta das crianças” *and* “TEA”.

Ainda reticentes com as buscas mencionadas no parágrafo anterior, optamos por inserir novos termos, mesmo que mais genéricos, como “crianças” *and* “autismo” *and* “Educação Infantil”, em que encontramos 34 trabalhos, dos quais 13 datavam de um período anterior a 2013 e foram eliminados – dos 21 restantes, havia uma tese de doutorado e 20 dissertações de mestrado. Assim, realizamos a leitura de 21 resumos que estavam na plataforma, com o intuito de encontrar os indicadores nas palavras-chave ou no resumo – a tabela elaborada em consonância a essa busca pode ser visualizada no Apêndice 1.

Durante a leitura dos resumos, excluímos a tese de doutorado intitulada “Concepções de mães, pais e educadoras sobre desenvolvimento infantil e gênero”, por não se referir às crianças com autismo. Conforme a leitura dos 21 resumos, nenhum deles apresentou explicitamente que, durante a pesquisa, foi realizada a escuta ou o diálogo com as crianças com autismo. Com isso, não pretendemos afirmar que não existem estudos que dialogam diretamente com as crianças, e sim que não as encontramos, com os descritores citados, na plataforma pela qual optamos utilizar de fato.

A leitura minuciosa dos resumos da Tabela 1 subsidiou a identificação dos locais onde as pesquisas são realizadas com a proposta de investigar as crianças com autismo: 14 pesquisas se originam das escolas de Educação Infantil oriundas de Programas de Pós-graduação em Educação, Psicologia, Fonoaudiologia, Saúde, Letras, Ciências Biológicas e da Saúde; quatro dissertações se referem à pesquisa bibliográfica ou documental; a outra ocorreu na clínica; e uma se refere ao perfil de mães no Facebook.

No tocante às instituições que mais têm discutido a temática a partir dos marcadores “crianças” *and* “autismo” *and* “Educação Infantil”, encontramos duas dissertações da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); outras duas na Universidade de São Paulo (USP); e igual quantidade na Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM). As instituições relativas aos demais trabalhos da Tabela 1 apareceram apenas uma vez.

Quanto ao referencial teórico explicitado nos resumos das pesquisas da Tabela 1, três afirmaram ser da THC; quatro abordam a fundamentação histórica e políticas públicas; três indicaram uma referência sócio-histórica; e uma para cada um destes assuntos: sociointeracionismo, Teoria da Mente, Paulo Freire, DIR[®] Floortime[™] e Pedagogia da Infância. Vale ressaltar que cinco trabalhos não explicitaram a fundamentação.

Acerca dos instrumentos de coleta de dados utilizados nas pesquisas, estavam presentes o questionário, as entrevistas, as videograções, a observação das crianças e a observação participante. Ressaltamos que, nas pesquisas que apresentaram questionário e/ou entrevistas, tais instrumentos foram aplicados ou realizados com pais, professores, educadores e gestores – as crianças eram apenas observadas. Após a leitura dos 20 resumos, duas dissertações atenderam aos critérios de inclusão – “Jogo e simbolismo: a brincadeira num caso de transtorno do desenvolvimento” e “A inclusão da criança com autismo na educação infantil: possibilidades de práticas pedagógicas” –, as quais serão discutidas de maneira articulada com outros trabalhos que também atenderam aos critérios de inclusão no próximo subitem.

Na quarta busca, utilizamos os descritores “brincar” *and* “autismo” e encontramos 41 trabalhos entre teses e dissertações, dentre os quais 18 eram anteriores a 2013 e foram eliminados. Lemos os 23 resumos das pesquisas restantes (seis teses de doutorado e 17 dissertações de mestrado) para elaborar a Tabela 2, que pode ser visualizada no Apêndice 2.

Durante a leitura dos resumos da Tabela 2, retiramos uma tese de doutorado que estava excluída na Tabela 1, pois não se referia às crianças com autismo. Restaram 22 trabalhos, dentre os quais três dissertações atenderam aos critérios adotados; duas delas – Alves (2016) e Falco (2016) – já haviam sido identificadas na Tabela 1. A dissertação “O brincar de faz de conta da criança com autismo: um estudo a partir da perspectiva histórico-cultural” (SILVA, 2017), que ainda não havia sido citada na Tabela 1, será discutida de maneira articulada com outros estudos que também atenderam aos critérios de inclusão no próximo subitem.

Ao realizarmos a leitura dos resumos das teses e dissertações sistematizadas na Tabela 2, verificamos 11 estudos relacionados às crianças com autismo, desenvolvidos em clínicas e laboratórios e direcionados às áreas de Psicologia Experimental, Análise Comportamental e Psicanálise; quatro realizados na Educação Infantil; dois bibliográficos; dois em brinquedotecas universitárias; e um em outros locais (projeto social de surf).

Das instituições que mais têm discutido a temática a partir dos marcadores “brincar” *and* “autismo”, a USP apresenta duas teses e duas dissertações; e a Universidade de Brasília (UnB) e a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) possuem duas dissertações cada – as instituições dos demais trabalhos da Tabela 2 apareceram apenas uma vez.

Quanto ao referencial teórico explicitado nos resumos, sete trabalhos citaram a Psicanálise; seis, a THC; quatro, a Psicologia Comportamental/Experimental; três abordaram um assunto cada – Educação Especial, Fenomenologia e Filosofia (Perspectiva Axiológica) –

; e dois, outras áreas (projeto social de surf e pesquisa autobiográfica de uma mãe, realizada na casa da criança).

Os instrumentos de coleta de dados utilizados durante as investigações realizadas na Educação Infantil contemplaram a observação das crianças, as entrevistas, os questionários e os videograções. Sobre as entrevistas e os questionários, foram realizados com os profissionais da escola ou com os pais das crianças. A respeito das pesquisas ocorridas em outros espaços, empregaram-se instrumentos adequados a cada área do conhecimento, pois verificamos estudos em Ensino de Ciências, Ciências da Saúde, Medicina, Filosofia e Ciências, Ciências e Tecnologia do Comportamento.

Por seu turno, na quinta busca inserimos “brincar” *and* “autismo” *and* “Educação Infantil”, em que encontramos cinco trabalhos (dois anteriores a 2013, os quais foram excluídos) – dos três restantes, havia uma tese e duas dissertações. Retiramos a tese de doutorado (que já havia sido excluída das Tabelas 1 e 2), por não ser referente às crianças com autismo. As duas dissertações restantes – Fiorini (2017) e Silva (2017) – já haviam sido apontadas nas tabelas anteriores e estavam selecionadas, como pode ser visualizado no Apêndice 3. Das dissertações apresentadas na Tabela 3, apenas uma (SILVA, 2017) atendia aos critérios de inclusão. Ela havia sido identificada na Tabela 1 e será discutida junto com as demais que atendam aos critérios de inclusão no próximo subitem.

E na sexta busca inserimos “Transtorno do Espectro Autista” *and* “brincar” *and* “educação infantil” e encontramos três dissertações de mestrado, conforme a Tabela 4 disponível no Apêndice 4. Desses trabalhos, duas dissertações – Silva (2017) e Mattos (2019) – atendiam aos critérios de inclusão; e uma delas (SILVA, 2017) já havia sido identificada nas Tabelas 2 e 3. Convém salientar que ambas serão discutidas no próximo subitem.

3.3.1 O que dizem as pesquisas realizadas sobre a brincadeira das crianças com autismo na Educação Infantil, com base na Psicologia Histórico-Cultural, no período de 2013 a 2020?

Como mencionado anteriormente, mapeamos teses e dissertações no banco de dados da Capes, no período de 2013 a 2020, com o objetivo de identificar as pesquisas que dialogaram e escutaram as crianças com autismo, em que estas foram protagonistas do processo, e não apenas sujeitos observados ou que necessitavam de alguém que discorresse

sobre elas (professoras, profissionais de apoio, gestoras, mães e pais). Na realidade, queríamos encontrar pesquisas nas quais as crianças com autismo expressam suas opiniões, desejos e medos a respeito da brincadeira, em detrimento às investigações que discutem a brincadeira da criança com autismo sob o olhar de um observador adulto.

Realizamos o levantamento das teses e dissertações com vários descritores, pois fizemos diversas buscas e inicialmente não encontramos nenhum trabalho. A partir do levantamento, sistematizamos as informações encontradas nas Tabelas 1, 2, 3 e 4 (Apêndices 1, 2, 3 e 4), com foco em nosso critério de inclusão já esclarecido anteriormente: conter nas palavras-chaves (ou no resumo) todas as palavras: autismo (TEA), brincadeira (jogo, faz de conta), Psicologia Histórico-Cultural e Educação Infantil. A partir disso, selecionamos quatro dissertações (Tabela 5 – Apêndice 5) e destacamos os pontos importantes identificados durante a leitura completa de tais trabalhos. Após analisar os 43 trabalhos (Tabelas 1, 2, 3 e 4) referentes aos descritores utilizados na pesquisa, consideramos um número restrito de trabalhos (quatro dissertações) que atenderam aos critérios ora estabelecidos. Ainda é pequena a quantidade de publicações acerca da brincadeira da criança com autismo, em se tratando do referencial da THC. Analisamos esses trabalhos conforme os conceitos teóricos enfocados, a metodologia utilizada e os resultados encontrados.

3.3.1.1 Sobre a escassez de pesquisas voltadas à brincadeira da criança com autismo

Autoras como Falco (2016), Alves (2016), Silva (2017) e Mattos (2019), de maneira geral, pontuam a escassez de pesquisas atinentes à brincadeira de crianças com autismo.

Na dissertação “Jogo e simbolismo: a brincadeira num caso de transtorno do desenvolvimento” (FALCO, 2016), a autora objetiva verificar como evoluíam as relações das crianças com autismo e o lúdico, além de como aconteciam ações de natureza simbólica, em consonância às experiências desenvolvidas na Educação Infantil. Para tanto, realiza um estudo de caso com inspiração etnográfica.

Falco (2016) cita estudos sobre a brincadeira e a simbolização das crianças com autismo realizados por pesquisadores na Europa e nos Estados Unidos, em que tais sujeitos podem brincar qualitativamente, e não apenas com repetições. A autora faz um paralelo entre investigações desenvolvidas nas referidas regiões e no Brasil para afirmar que, em nosso país, praticamente inexistem pesquisas que discutem a brincadeira das crianças com transtornos:

No Brasil, pesquisas que apontam para essa linha são praticamente inexistentes, o que justifica a nossa investigação. Muitas das produções acadêmicas concentram-se nos trabalhos de fonoaudiologia, os quais tem o jogo simbólico um dos critérios na elaboração de “protocolos” ou relatórios, espécie de teste que registra informações diversas sobre o comportamento e desenvolvimento dessas crianças (FALCO, 2016, p. 30).

Essa autora supõe que a baixa produção acadêmica da área está relacionada à carência na área de formação de professores na Educação Infantil, principalmente com o envolvimento de temáticas importantes como o brincar, o desenvolvimento da criança e o lúdico. A dissertação de Falco (2016) aponta que até 2016 não havia pesquisas no Brasil sobre o simbolismo no desenvolvimento da criança com autismo e o brincar.

Enquanto isso, a dissertação “Educação inclusiva e formação de professores: o brincar como intervenção nos transtornos do espectro autismo” (ALVES, 2016) visa discutir o referencial do TEA e a formação de professores na perspectiva inclusiva, caracterizar o TEA e construir uma cartilha centralizada no brincar, com base na THC.

Para isso, a autora realiza um levantamento de artigos, no período de 2010 a 2015, que englobam autismo, Educação Infantil, brincar e inclusão, além de propor a formação de professores a partir do brincar como metodologia para o desenvolvimento e a aprendizagem social. De maneira resumida, ela apresenta conceitos importantes da THC, como aprendizagem, Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e brincadeira, mas sem aprofundamento teórico sobre a brincadeira como atividade principal.

Na dissertação “Construindo um caderno de atividades pedagógicas sobre o brincar das crianças com o Transtorno do Espectro Autista na educação infantil”, Mattos (2019, p. 17) parte das seguintes perguntas: “Como as crianças com TEA se apropriam do brincar? Como se relacionam com o outro, com objeto e com o ambiente em suas formas de brincar?”. Com isso, desenvolve a pesquisa em duas escolas de Educação Infantil com quatro crianças com TEA, por meio da elaboração de um plano de ação de atividades lúdicas baseadas nos interesses dessas crianças, sugeridas pelos pais e pelas professoras, e não por elas.

Por sua vez, a dissertação “O brincar de faz de conta da criança com autismo: um estudo a partir da perspectiva histórico-cultural” (SILVA, 2017), a partir de estudos de Vigotski, analisa o brincar da criança com autismo, com ênfase nos recursos simbólicos emergentes durante a brincadeira de faz de conta. Assim, a pesquisa se desenvolve em uma classe especial de determinada escola pública por meio de observações e videograções.

3.3.1.2 Sobre o referencial teórico utilizado

Falco (2016), ao questionar sobre a possibilidade de haver o jogo simbólico para as crianças com autismo, apresenta a pesquisa vinculada à Psicologia e à educação. Para a fundamentação teórica, utiliza um repertório amplo de autores (ELKONIN, 1998; VIGOTSKI, 1986; 1997; LEONTIEV, 1988; WERTSCH, 1998; 1991; 1998; COLE, 1996; 1999; 2007; DAVYDOV, 1999; DANIELS, 2001; MANTOAN, 2011; 2013, *apud* FALCO, 2016). Apesar esclarecer que o trabalho se fundamenta na Psicologia Histórico-Cultural, ela cita autores da Sociologia da Infância (SARMENTO, 2002; CORSARO, 2002, *apud* FALCO, 2016) e de outras áreas (FOUCAULT, 2001; MENDES, 2001 *apud* FALCO, 2016).

Com base em “Fundamentos da Defectologia”, de Vigotski (2011), Falco (2016, p. 65) aborda conceitos de internalização (ou interiorização), mediação e ZDP para as crianças com autismo, bem como indica uma nova maneira de compreender o transtorno:

De acordo com *Fundamentos de Defectologia*, a educação dessas crianças possui a premissa de que sua condição sintomatológica não está definida nem determinada. A hipótese de que seus sintomas e alterações psicológicas agravam-se de acordo com a relação com o mundo corrobora com as conclusões de estudos que explicam o comportamento autístico a partir da hipótese de que essas crianças possuem dificuldades de atenção compartilhada na interpretação e na participação em contextos significativos. Por isso, a intervenção educativa precoce deve visar o processo de mediação em sua complexidade e, assim também as particularidades da criança, dentre seus sintomas e tendências à insociabilidade e ao isolamento.

Além disso, Falco (2016) apresenta outros conceitos relevantes da THC, como educação e desenvolvimento, contexto sociocultural, atividade principal, formação de consciência, concepção de criança, TGDs e jogo.

Enquanto isso, Alves (2016) apresenta aspectos relativos à exclusão, segregação e inclusão escolar. Também discute critérios diagnósticos, manifestações clínicas, fenótipo ampliado do autismo em pais de indivíduos com TEA, formação de professores para educação inclusiva no cenário nacional e brincar como uma metodologia e aprendizagem social. Para fundamentar as questões atinentes à inclusão escolar, se embasa em diversos autores e, no tocante à brincadeira, se fundamenta em obras variadas (VIGOTSKI; 2006; ELKONIN; 2009; LEONTIEV, 2006 *apud* ALVES, 2016).

Silva (2017), na dissertação “O brincar de faz de conta da criança com autismo: um estudo a partir da perspectiva histórico-cultural”, faz uma retrospectiva histórica dos estudos sobre o autismo e a maneira como cada corrente da Psicologia o compreende de fato, com base na THC pautada em Vigotski e seus seguidores. Assim, ela discute aspectos como desenvolvimento humano, funções psíquicas superiores, lei genética geral do desenvolvimento cultural humano (do social para o individual), compensação, relações mediadas, imaginação, processos criativos, brincadeira, ZDP e o papel do outro na mediação.

A autora faz a discussão acerca da importância da cultura para o desenvolvimento humano, principalmente para as crianças com autismo, conforme os “Fundamentos da Defectologia” de Vigotski (2011) e outros pensadores (DAINÊZ; SMOLKA, 2014; ORRÚ, 2006; 2010; 2012; 2016, *apud* SILVA, 2017).

Mattos (2019), na dissertação “Construindo um caderno de atividades pedagógicas sobre o brincar das crianças com o Transtorno do Espectro Autista na educação infantil”, aborda brevemente a inclusão escolar, a Educação Infantil como um direito de todas as crianças, a criança com TEA e as intervenções educacionais para a criança com TEA – Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits Relacionados com a Comunicação (*Treatment and Education of Autistic and related Communications Handicapped Children*, TEACCH), Análise Comportamental Aplicada (*Applied Behavior Analysis*, ABA), comunicação suplementar e alternativa, Plano Educacional Individualizado (PEI) e autismo sob uma abordagem sensorial. Essa autora afirma que a fundamentação teórica utilizada por ela é a Histórico-Cultural, porém utiliza também Piaget.

Ao discutir a brincadeira na Educação Infantil, Mattos (2019) menciona autores da Psicanálise, construtivistas, da Sociologia da Infância e da THC, mas não define a brincadeira como atividade principal.

Ressaltamos que as os referenciais citados pelas autoras e mencionados neste subitem não farão parte das referências. Eles podem ser encontrados nas dissertações por meio dos *links* dos trabalhos localizados na Tabela 5.

3.3.1.3 Metodologia da pesquisa

Falco (2016), Silva (2017) e Mattos (2019) elaboraram estudos com abordagens qualitativas. Por seu turno, Alves (2016) utilizou a perspectiva quantitativa e qualitativa e

realizou pesquisa com revisão bibliográfica nas bases de dados da *Scientific Electronic Library Online* (Biblioteca *On-line* Eletrônica Científica (SciELO) e da Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS), em se tratando dos trabalhos publicados em português de 2010 a 2015.

Nesse ínterim, Falco (2016) realizou um estudo de caso com inspiração etnográfica e análise microgenética, cujos dados foram produzidos por meio da observação de situações lúdicas, gravações em áudio e vídeo da turma durante as brincadeiras estruturadas. Participou do estudo uma criança com autismo, de cinco anos de idade, que possuía linguagem oral, apesar de a utilizar em terceira pessoa em alguns momentos. O estudo abordou aspectos sobre a criança, e não com ela, como pode ser visualizado no excerto abaixo:

Algumas das perguntas que surgiram durante o processo de pesquisa de campo foram: como é a brincadeira do Arthur? Qual a relação entre o seu brincar e sua intenção com as crianças e adultos? Como se dão as parcerias durante as brincadeiras? O que dizer sobre o processo de mediação durante as atividades lúdicas? Que relação o Arthur mantém com o contexto escolar? Há compartilhamento de significados ou há simples “presença” num mesmo espaço? (FALCO, 2016, p. 126).

Por sua vez, Silva (2017) desenvolveu a pesquisa de mestrado por meio da abordagem qualitativa com análise microgenética, em uma classe especial para crianças com autismo. Participaram seis crianças de quatro a seis anos de idade e com diagnóstico de autismo. A autora fez videograções e oficinas cenográficas para discutir os dados a partir dos episódios das gravações.

Apesar de ter interagido e mediado as relações com as crianças com autismo não foi objetivo dialogar com as crianças sobre a brincadeira, uma vez que a pesquisadora “mediou algumas situações provocando a inserção da criança na brincadeira de faz de conta. Em outros momentos, ficou apenas como observadora, distanciando-se do *setting*, identificando a emergência da assunção de papéis por parte das crianças pesquisadas” (SILVA, 2017, p. 63).

Mattos (2016) denominou seu trabalho como pesquisa-ação, em que os sujeitos da pesquisa foram quatro crianças com diagnóstico de TEA, matriculadas nas instituições de Educação Infantil pesquisadas, com faixa etária entre três e cinco anos de idade, denominadas como C1, C2, C3 e C4, além de seus educadores e mediadores/estagiários que as acompanharam na escola. O estudo reflete sobre as crianças com autismo, e não com elas, como pode ser visualizado a seguir:

Buscamos atender ao objetivo específico determinado no item 2.2, através da realização de entrevistas semiestruturadas (apêndices 7.1.3 e 7.1.4), questionando aos educadores – O que compreendem sobre o Transtorno do Espectro Autista? – e aos pais e também aos educadores – Como as crianças com TEA brincam?

Além das entrevistas, também investigamos como as crianças com TEA brincam em momentos disponíveis para tal atividade nos diversos espaços da escola acompanhando a turma e a criança, realizando observações e registros de fotos e no diário de campo (MATTOS, 2019, p. 48).

Na próxima subseção, discorreremos sobre os aspectos que finalizaram os trabalhos verificados nesta pesquisa.

3.3.1.4 Sobre as conclusões ou considerações das autoras das dissertações analisadas

Com vistas a concluir a pesquisa de mestrado, Falco (2016) destaca a importância de olhar para a criança como ser histórico e cultural e evidencia o fato de a criança com autismo participante da pesquisa ter estabelecido vínculos, apresentar amigos preferidos e se envolver em conflitos.

Para ela, o olhar do outro qualifica a participação da criança com autismo nas brincadeiras e interações. Ademais, a brincadeira desse sujeito investigado era repetitiva e fiel ao modelo representado, por não atribuir sentidos aos objetos durante o jogo e a linguagem da criança não subsidiar a criação de enredos. Dessa forma, o jeito de brincar era diferente, mas não significava que não sabia brincar:

O seu jogo diferente é também um brincar, orientado por seus interesses e projetos pessoais. Essa diferença pode não ser percebida pelo outro, essencialmente os adultos, que podem interpretar seu jogo como rituais sem sentido ou reafirmar sua posição como criança que “não sabe brincar” (FALCO, 2016, p. 191).

Enquanto isso, Alves (2016, p. 69) defende o brincar como metodologia:

Com base na revisão integrativa de literatura realizada e análise crítica pormenorizada, foi possível verificar a escassez de abordagens sobre os temas estudados, seja o transtorno do espectro do autismo, o brincar, a inclusão escolar no cenário da educação infantil e a formação específica de professores. Dessa forma, procurou-se aferir e inferir sobre o que de fato está publicado e o que está subentendido na literatura, concluindo-se que entre as várias necessidades indispensáveis para conjugar de maneira mais adequada esses temas, necessário são ferramentas operacionais pedagógicas.

Alves (2016) indica a necessidade de criar ferramentas pedagógicas para apoiar a prática dos docentes na Educação Infantil. Como produto do trabalho realizado no âmbito do mestrado profissional, elaborou um caderno pedagógico com vistas à orientação de professores, em consonância aos temas de inclusão em educação, brincar na Educação Infantil e atividades lúdicas relativas a crianças com TEA no referido nível de ensino.

Tal autora destaca que a revisão bibliográfica demonstrou falta de conhecimento dos professores da Educação Infantil para atuarem com crianças com autismo. Apesar de essas crianças estarem matriculadas no referido nível de ensino, ainda carece de interações e mediações significativas.

Para concluir, Silva (2017) afirma que a criança com autismo brinca, cria, imagina e assume papéis durante a brincadeira de maneira qualitativa, em que é imprescindível promover esse tipo de atividade para essas crianças, pois, por meio dela, esses sujeitos criam uma situação imaginária que será importante para compreender a realidade; destaca a importância da mediação do outro para ampliar o repertório de elementos à brincadeira.

Notamos uma contraposição à ideia de que a criança com autismo não consegue imaginar:

Assim, testemunhamos, no faz de conta da criança com autismo, a emergência de processos sofisticados de desenvolvimento do funcionamento superior. Apesar disso, não pretendemos com esta pesquisa menosprezar as peculiaridades presentes no desenvolvimento da criança com autismo, principalmente no que tange ao campo imaginativo. Sem embargo, não podemos concordar, como defende a literatura tradicional, que a criança com autismo não imagina, pois os dados apontam para uma outra direção (SILVA, 2017, p. 108).

Ademais, a finalização da pesquisa não objetivou responder a todas as dúvidas e inquietações acerca da brincadeira da criança com autismo, mas o estudo poderá contribuir com outros pesquisadores:

Outrossim, não temos a pretensão de esgotar todas as discussões sobre o brincar da criança com autismo nesta pesquisa. Entendemos que este estudo suscitou ainda mais inquietações sobre essa temática. Deste modo, acreditamos que essa pesquisa pode desencadear outros estudos empíricos, objetivando uma expansão do conhecimento sobre o (pouco explorado) campo da imaginação da criança com autismo.

[...]

Apesar de termos mais indagações que respostas quanto aos processos criadores da criança com autismo nas brincadeiras de faz de conta, temos a convicção de que esta pesquisa nos convida a repensar, como educadores,

pesquisadores, cuidadores, a nossa relação e, principalmente, o nosso olhar para o brincar da criança com autismo (SILVA, p. 108-109).

E no que tange à brincadeira das crianças com TEA, Mattos (2019) destaca que as crianças com autismo apresentam maneiras singulares de brincadeira. Essa autora identificou alguns pontos em comum, como o isolamento ou maior distanciamento de interação com outras pessoas, com escasso uso do brinquedo. Tais crianças demonstraram preferências por atividades sensoriais ou relacionadas ao movimento.

Nessa pesquisa, a autora indicou que os pais conseguem brincar com as crianças, pois já conhecem seus gostos e preferências. Por seu turno, os professores sentem dificuldades em planejar e pensar atividades direcionadas à criança com TEA.

3.3.1.5 Reflexões e questionamentos sobre a leitura das dissertações

Em contrapartida às afirmações propostas pela CID-10 (OMS, 2003) e por autores das correntes de Psicologia Clássica, as dissertações analisadas demonstraram, por meio dados das pesquisas, que a criança com autismo brinca, imagina e pode interagir socialmente. Contudo, é imprescindível o papel do outro: a mediação.

Consideramos que, apesar de os referidos trabalhos anunciarem a fundamentação na THC, ainda é necessário um aprofundamento da teoria, pois os textos trouxeram outras vertentes ou autores para o debate, como os pós-estruturalistas como: Foucault, Deleuze, Guattari; outros autores relativos à Pedagogia da Infância, à Sociologia da Infância e ao Construtivismo. Com isso, não afirmamos que pensadores de diferentes perspectivas não podem dialogar sobre temas diversos, mas é preciso ter cuidado para essa reflexão ser crítica e reflexiva, de maneira a enfrentar e superar as contradições produzidas, como afirmar que o trabalho se baseia na THC e emprega fases de desenvolvimento de Piaget para explicar o desenvolvimento humano.

Diante do levantamento e da análise das teses e dissertações realizados anteriormente por meio da leitura detalhada dos resumos e das palavras-chaves (Tabelas 1, 2, 3 e 4), bem como da leitura minuciosa das dissertações completas (Tabela 5), constatamos a escassez de trabalhos acerca da brincadeira da criança com autismo em uma perspectiva Histórico-Cultural do desenvolvimento humano.

Com a referência temporal estabelecida de 2013 a 2020 no banco de teses e dissertações da Capes, não encontramos pesquisas relacionadas diretamente ao diálogo com a criança com autismo na (e sobre) brincadeira. Nenhuma dessas investigações objetivou à escuta ou ao diálogo com elas, mas sim a pesquisa sobre esses sujeitos.

Durante a leitura das dissertações, verificamos que os autores observaram as crianças de fato – vez ou outra, tentavam conversar com elas, mas não com o objetivo de produzir dados, por estarem frequentemente focados na observação. Tais pesquisas foram desenvolvidas com cuidado e de maneira sensível acerca das crianças, das profissionais e dos pais, com uma produção de conhecimento primordial sobre o brincar das crianças com autismo.

Assim perguntamos: por que não dialogar com as crianças com autismo sobre o brincar delas? Por que alguém precisa dizer por elas? Por exemplo, isso pode ser constatado na pesquisa de Mattos (2019) que, para saber os gostos desses sujeitos, fez a seguinte pergunta: “quais as preferências da criança?” Porém, o questionamento foi direcionado a pais e professores das crianças, e não a elas, para, a partir dos aspectos apontados pelos adultos, elaborar um caderno pedagógico de brincadeiras para docentes, sem consultar as pessoas mais importantes nesse contexto: as crianças.

Ao finalizarmos o levantamento das teses e dissertações e retomarmos o nosso objetivo do mapeamento dos trabalhos, percebemos um novo problema na presente investigação: as pesquisas analisadas não indicavam as formas de dialogar com as crianças com autismo sobre a brincadeira.

3.4 A IMPORTÂNCIA DE DIALOGAR COM AS CRIANÇAS (E NÃO SOBRE ELAS)

Algumas pessoas, até mesmo no meio acadêmico, nos questionam: por que dialogar com as crianças? Primeiramente, isso se deve ao fato de serem sujeitos históricos, de direitos e produtores de cultura que apresentam uma maneira singular de interpretar o mundo, de maneira tão sensível, criativa e particular que a sensibilidade e a criatividade precisam ficar registradas nas pesquisas realizadas em Instituições de Ensino Superior (IES); segundo, porque os estudos e as pessoas, ao discutirem a Educação Infantil, geralmente falam sobre as crianças pelo olhar dos adultos (professores, coordenadores, diretores, pais, mães etc.).

De fato, ainda são recentes as pesquisas que veem as crianças como protagonistas e falam com elas (e não sobre elas). O próprio universo acadêmico inferioriza as pesquisas com esses sujeitos, com prevalência do discurso acerca da importância das políticas públicas, da história da educação, da formação de professores, da sexualidade, da gestão, entre outros elementos – as infâncias, na maioria das vezes, ocupam um lugar tímido na academia.

Outro ponto que justifica a alternativa de dialogar com as crianças é perceber, no cotidiano da Educação Infantil, que elas frequentemente não são ouvidas e, tampouco, contempladas nas propostas pedagógicas – nesse caso, os planejamentos são pensados e propostos por adultos. Assim, torna-se explícita a invisibilidade da criança na sociedade, cultura e escola, pois suas palavras, saberes e fazeres, em vários momentos, são entendidos como conhecimentos de menor expressão.

Se até as crianças consideradas típicas apresentam essa invisibilidade, no cotidiano da Educação Infantil e até mesmo nas pesquisas acadêmicas, o que dizer das crianças com autismo? Sempre estão acompanhadas de um intérprete que fala por elas – pai, mãe, avó, irmão ou irmã mais velha, professora, cuidadora ou profissional de apoio; logo, o diálogo com essas crianças é muito mais do que ouvir suas vozes, pode haver a observação de gestos, interesses e modos de perceber e interpretar os objetos, as pessoas e o mundo. Isso significa dar importância ao que elas expressam, para as suas opiniões, hipóteses e curiosidades serem contempladas no processo da pesquisa e por haver a necessidade de saber suas vivências, do que gostam, de onde falam, o que sentem e como podemos caminhar juntas.

No processo de investigação, a pesquisadora deve se comprometer em informar o que os participantes não sabem ou não tiveram acesso, como em relação ao direito da criança à brincadeira, que não pode se resumir aos 30 minutos e a uma vez por semana da escola. Vale ressaltar que, diante do automatismo do cotidiano escolar, que não permite a visibilidade das crianças excluídas da brincadeira, precisamos problematizar tais situações.

Ao realizarmos uma pesquisa que discute a importância da brincadeira para o desenvolvimento de todas as crianças, não queremos apenas que elas brinquem, mas, principalmente, que tenham consciência do fato de a brincadeira ser um direito. Por meio das relações com os outros, podemos aprender, nos desenvolver, divertir e construir vínculos de amizade e de cuidados com os outros:

O desenvolvimento do indivíduo entendido a partir das relações sociais pressupõe o processo de inseri-lo conscientemente no movimento

contraditório e supraindividual demarcado pela luta de classes [...]. Pressupõe um sistema educativo que tenha possibilidades concretas de produzir uma pessoa de pensamentos, com autonomia intelectual para analisar a realidade valendo-se de instrumentos conceituais em suas formas mais elaboradas; uma pessoa de sentimentos, que se forme sensível ao conjunto de seres humanos e que possua senso de justiça, revoltando-se contra arbitrariedades que se pratique contra qualquer membro do gênero humano. Que culmine na produção de uma pessoa da práxis, que compreenda as contradições sociais existentes no processo de produção e reprodução da sociedade, que se engaje na luta pela implementação de uma sociedade livre da dominação e opressão (MARTINS; ABRANTES; FACCI, 2016, p. 4).

Em uma investigação científica realizada com as crianças, é imprescindível o envolvimento da pesquisadora para perceber, interpretar e participar de situações do cotidiano escolar, com o intuito de fazer a leitura dessa realidade complexa. Na dialética, precisamos mudar de lugar para observar a realidade em movimento; assim, nos propomos a compreender a brincadeira das crianças com autismo pelas vivências com elas, o que denota uma maneira diferente de ver e pensar o mundo, o ser humano, os processos sociais, culturais e históricos com uma nova sensibilidade para o encontro das crianças.

Diante da importância de dialogar com as crianças com autismo, confirmamos uma das informações obtidas com o levantamento das teses e dissertações da CAPES: não encontramos pesquisas que dialogaram diretamente com essas crianças sobre (e na) brincadeira. Assim, criamos uma estratégia de pesquisa e intervenção: BRINCADILHAR.

3.5 BRINCADILHAR – UMA ESTRATÉGIA DE PESQUISA E INTERVENÇÃO PARA INTERAGIR E DIALOGAR COM AS CRIANÇAS COM AUTISMO

*Quem anda no trilho é trem de ferro, sou água
que corre entre pedras: liberdade caça jeito
(BARROS, 2001, p. 156).*

O BRINCADILHAR é uma estratégia de pesquisa e de intervenção proposta para interagir e dialogar com as crianças com autismo, ao partirmos do conhecimento das singularidades de cada uma delas.

Buscamos elaborar essa proposta com base nas diferenças humanas, ao considerá-las múltiplas e singulares ao mesmo tempo. Isso quer dizer que as crianças com autismo são

completamente diferentes umas das outras, por não haver uniformização entre elas ou porque receberam um laudo médico que as enquadram em determinado transtorno.

A priori, apresentaremos os princípios que orientaram a elaboração do BRINCADILHAR para, *a posteriori*, abordar a proposta de forma detalhada.

3.5.1 Princípios do BRINCADILHAR

O BRINCADILHAR utilizou alguns princípios da pesquisa-ação e outros da investigação no cotidiano com crianças.

A pesquisa-ação, segundo Thiollent (2011), é um tipo de estudo social com base empírica, politicamente comprometido com a transformação do contexto educacional. Para ser qualificado como tal, deve haver uma efetiva ação por parte dos sujeitos ou grupos envolvidos no problema observado:

[...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou uma resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2011, p. 20).

Thiollent (2011) apresenta a pesquisa-ação de maneira instrumentalizada, pois o autor faz a proposta de estudo para ser realizado com adultos. Nesta investigação, utilizamos determinados pressupostos desse método, ao considerarmos que a pesquisa requer o entendimento das singularidades das crianças, sobretudo na maneira de dialogar com elas e conduzir o processo investigativo.

De fato, a pesquisa-ação busca superar os aspectos dos estudos positivistas, caracterizados por racionalismo, objetividade e linearidade, em que estão, na maioria das vezes, preocupados apenas com os resultados. Por isso, consideram os sujeitos apenas objetos passivos na investigação, e os pesquisadores, reprodutores de métodos e técnicas:

Portanto, ao falar de pesquisa-ação, falamos de uma pesquisa que não se sustenta na epistemologia positivista, que pressupõe a integração dialética entre o sujeito e sua existência: entre fatos e valores; entre pensamento e ação; e entre pesquisador e pesquisado (FRANCO, 2005, p. 488).

Essa metodologia consiste em um processo extremamente interativo. Assim, para a investigação alcançar os princípios propostos, é necessário estabelecer relações de confiança e de cooperação entre sujeitos e pesquisadores.

De acordo com Thiollent (2011), a pesquisa-ação como, proposta de estudo alternativo, contribui para a aprendizagem dos sujeitos envolvidos na situação investigada. Por meio da problematização da realidade, pesquisadores e participantes constroem meios para compreendê-la e transformá-la. Não apenas a transformação da realidade deve ser o foco do trabalho do pesquisador ao realizar a pesquisa-ação, como também a tomada de consciência dos participantes:

[...] não se trata apenas de resolver um problema imediato e sim desenvolver a consciência da coletividade nos planos político ou cultural a respeito dos problemas importantes que enfrenta, mesmo quando não se veem soluções [...]. O objetivo é tornar mais evidente aos olhos dos interessados a natureza e a complexidade dos problemas considerados (THIOLLENT, 2011, p. 24-25).

Evidentemente, torna-se relevante uma consciência coletiva no espaço escolar para desnaturalizar as práticas excludentes que consideram “normal” a exclusão de uma, duas ou três crianças da brincadeira.

Thiollent (2011, p. 29) afirma que as exigências científicas da pesquisa-ação são diferentes das pesquisas convencionais relacionadas à observação, nestas há total separação entre o pesquisador (observador) e os sujeitos (observados): “Sem abandonarmos o espírito científico, podemos conceber dispositivos de pesquisa social com base empírica nos quais, em vez de separação, haja um tipo de coparticipação dos pesquisadores e das pessoas implicadas no problema investigado”.

Outro motivo pelo qual optamos por utilizar alguns princípios da pesquisa-ação se refere à relevância de conhecimentos, vivências e experiências dos participantes. O grupo é considerado um espaço de aprendizagem e de construção de saberes para todas as pessoas envolvidas, em que:

Outra qualidade da pesquisa-ação consiste no fato de que as populações não são consideradas como ignorantes e desinteressadas. Levando a sério o saber espontâneo e cotejando-o com as “explicações” dos pesquisadores, um conhecimento descritivo e crítico é gerado acerca da situação, com todas as sutilezas e nuances que em geral escapam aos procedimentos padronizados (THIOLLENT, 2011, p. 30-31).

Em momentos de diálogos com as crianças, utilizamos uma linguagem compreensível para elas que nos permite interagir com elas. Consideramos que a comunicação pode criar uma relação unilateral, proposta incompatível com a pesquisa-ação, ou seja:

De acordo com a postura tradicional, muitos pesquisadores consideram, que, de um lado, os membros das classes populares não sabem nada, não têm cultura, não têm educação, não dominam raciocínios abstratos, só podem dar opiniões e, por outro lado, os especialistas sabem tudo e nunca erram. Esse tipo de postura unilateral é incompatível com a orientação alternativa (THIOLENT, 2011, p. 77).

Reiteramos que as crianças, durante muito tempo foram excluídas ou silenciadas nos estudos realizados na Educação Infantil. Estes, na maioria das vezes, eram sobre as crianças, e não com elas, o que valoriza a voz dos adultos e das profissionais que atuavam com tais indivíduos.

Conforme Sarmiento e Pinto (1997, p. 78), as investigações sobre as crianças e a realidade das infâncias é um campo de estudos emergente e que precisa adotar estratégias metodológicas adequadas para contemplar as vozes delas: “O olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente”.

Torna-se imprescindível rever a postura científica de valorização dos saberes e dizeres dos adultos, em se tratando da pesquisa com as crianças:

[...] abandonar uma técnica da palavra aculturante, e passar ao exercício de um ouvido refinado, numa perspectiva de mútua construção, proporcionando práticas de encontro com a fala das crianças, estimulando a leitura da realidade que elas, diretamente, nos oferecem [...] uma desinibição do ouvi-las (BECCHI, 1994, p. 83).

Acreditamos que dialogar com as crianças a partir dos seus contextos sobre visões de ser humano, mundo, escola, infâncias e brincadeiras nos faz identificar problemas relevantes da realidade, bem como encontrar soluções e/ou entendimentos criativos.

A pesquisa-ação pretende ser coerente com o MHD, ao promover articulações entre os grupos de indivíduos, as instituições e a sociedade, sem perder de vista o real alcance da investigação, principalmente quando é desenvolvida em pequenos e médios grupos; logo, é preciso “deixar de manter ilusões acerca das transformações da sociedade global quando se trata de um trabalho localizado ao nível de grupos de pequena dimensão, sobretudo quando

são grupos desprovidos de poder” (THIOLLENT, 2011, p. 50). Com isso, precisamos pensar na relação com o todo, mas não podemos nos iludir com esse fato.

Nesse contexto, a pesquisa-ação enfatiza que os pesquisadores não podem limitar as investigações a questões acadêmicas e burocráticas de campos específicos, como na maior parte dos estudos convencionais. Thiollent (2011, p. 22) reitera a necessidade de ouvir os sujeitos envolvidos na pesquisa, o que eles podem dizer e fazer: “Não se trata de simples levantamento de dados ou de relatórios a serem arquivados. Com a pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados”.

Dessa maneira, para realizarmos a pesquisa de campo, utilizaríamos princípios da pesquisa-ação que puderam ser desenvolvidos no estudo com as crianças, quais sejam:

- A pesquisa como um processo interativo de confiança e cooperação.
- A construção de relações horizontais entre nós, pesquisadoras, e as crianças.
- A tomada de consciência de todos os participantes (crianças, pesquisadora, professoras e familiares) acerca do problema apresentado.
- Coparticipação da pesquisadora no problema estudado.
- Conhecimento das vivências dos sujeitos participantes da investigação.
- Uso de uma linguagem acessível e do diálogo em negociação constante com as crianças.

Conforme esses princípios, propusemos uma pesquisa no cotidiano escolar com as crianças, para as entender como sujeitos de direitos, criativos e produtores de cultura que podem nos ajudar a problematizar a realidade e a pensar em possibilidades de superá-la. A investigação no cotidiano está sempre propensa ao novo, aos imprevistos, aos entrecruzamentos, aos diferentes jeitos de olhar e escutar; enfim, se predispõe às infâncias e às crianças.

Por vezes, não há disposição dos adultos para conversar sobre outras temáticas com as crianças. Em alguns momentos, elas resistem e “desviam” o assunto das pessoas mais velhas, pois querem outro ouvinte e criam linhas de resistência e fuga contra a proposta de diálogo sugerida por adultos. Por exemplo, quando a criança se propõe a mudar de assunto ao ser questionada durante a pesquisa, tal fato não deve ser desconsiderado, pois constitui maneiras de criação apresentadas pelas crianças.

De fato, foram necessários o interesse e a disponibilidade da pesquisadora para construir relações e dialogar com as crianças para compreender os seus fazeres na Educação Infantil. Como acreditamos na possibilidade de diálogo, escuta e partilha de conhecimentos com as crianças com autismo, elaboramos o BRINCADILHAR, o qual será detalhado na próxima subseção.

3.5.2 O que é e como BRINCA-DI-LHAR?

Por meio da defesa de práticas inclusivas, humanizadoras e que respeitem as crianças em suas diferenças no cotidiano escolar, propusemos a romper, por meio do BRINCADILHAR, com práticas homogeneizadoras e discursos excludentes fundamentados em manuais e diagnósticos para os quais as crianças com autismo não brincam e/ou interagem.

A estratégia de pesquisa e de intervenção BRINCADILHAR se destina a conhecer e compreender a criança com autismo por meio da (e durante a) sua brincadeira e se comunicar com ela, ao ultrapassar a ideia elaborada socialmente de que apenas a linguagem oral tem validade. Ao contrário, defendemos (e acreditamos) que, por meio da convivência com essas crianças, podemos descobrir maneiras de construir uma relação respeitosa com elas.

O BRINCADILHAR foi organizado com base na Psicologia Histórico-Cultural, na pesquisa-ação e na pesquisa no cotidiano escolar destacando a importância da brincadeira como atividade principal para o desenvolvimento das crianças do período pré-escolar. Também há o compromisso político da investigadora com a compreensão e transformação de problemas vivenciados no cotidiano escolar por meio do diálogo e de ações construídas com os sujeitos no estudo; por isso, o brincar perpassa todos os momentos, como pode ser observado a seguir:

- BRINCA– Conhecer e relacionar-se (brincar).
- DI – Dialogar e Interagir (brincar).
- LHAR – Olhar e vivenciar (brincar).

Convém salientar que esses tópicos serão detalhados nas subseções a seguir.

3.5.2.1 BRINCA – conhecer, relacionar-se (brincar)

O primeiro ponto importante para desenvolver o BRINCADILHAR é observar a criança com autismo para a conhecer e se aproximar dela. O olhar do adulto deve sempre estar atento a questionamentos como: quem é essa criança? Do que ela gosta? O que ela faz? Ela interage com outras crianças e brinca? Se sim, de quê e com quem?

Por meio da observação minuciosa, podemos descobrir os interesses da criança por algum brinquedo ou brincadeira. A descoberta desse interesse pode ser relacionada ao que Orrú (2019, p. 172) denominou de “eixos de interesse”:

Conhecer o aprendiz e seu eixo de interesse é o ponto principal de partida para iniciarmos uma relação dialógica com o nosso aprendiz com autismo (poderia ser com todos os demais também, o que é próprio de uma educação na perspectiva inclusiva) sobre aquilo que lhe é foco de interesse, de curiosidade, de prazer para fazer, para aprender e, assim, desencadear o delineamento de seu percurso de aprendizado.

Com o conhecimento dos interesses da criança, o adulto poderá buscar uma aproximação a partir deles. Por exemplo: caso a criança goste de carros e ame brincar com um carrinho específico, o adulto irá se aproximar por meio da conversa sobre carros, se ela possuir linguagem oral desenvolvida; ou pelos gestos, para mostrar outros automóveis ou imagens de livros que apresentem esse brinquedo/objeto. Não pretendemos afirmar que a comunicação com a criança deve permanecer apenas no que ela tem interesse, uma vez que partiremos deste último para ampliar o seu repertório.

No que tange ao desenvolvimento de relação ou vínculos com qualquer criança, torna-se imprescindível a afetividade e, para isso, é preciso haver interação. A primeira é entendida como um processo relacionado às vivências e à cultura do indivíduo, além de ser:

[...] um conceito mais amplo, constituindo-se mais tarde no processo de desenvolvimento humano, envolvendo vivências e formas de expressão mais complexas, desenvolvendo-se com a apropriação, pelo indivíduo, dos processos simbólicos da cultura, que vão possibilitar sua representação (LEITE, 2012, p. 360).

Segundo Leite (2012), os fenômenos afetivos estão relacionados com o tipo das interações entre os seres humanos e as suas vivências, o que leva os objetos culturais a terem um sentido afetivo. Assim, utiliza-se algo conquistado no campo afetivo pela cognição, bem como o desenvolvimento intelectual incorpora a afetividade com o entrelaçamento entre os

dois planos: “No estreito entrelaçamento entre afetividade e cognição, as conquistas do plano afetivo são utilizadas no plano cognitivo, e vice-versa” (LEITE; TASSONI, 2002, p. 118).

Enfatizamos a importância das interações construídas na Educação Infantil, pois o afeto/emoção, conforme os pressupostos da THC, é uma função psicológica superior que se desenvolve a partir do social. Na relação com o outro, a criança com autismo irá aprender a interagir e construir afetos, mas, se ela não aprende no espaço propício para a interação social (escola), onde ela aprenderá? Consideramos que, se ela possui dificuldades nesse contexto, poderá aprender a interagir interagindo; e, caso haja empecilhos nas brincadeiras, irá aprender a brincar brincando de fato.

3.5.2.2 DI – Interagir e dialogar (brincar)

A partir do momento em que o adulto conhece os gostos e preferências da criança, se aproxima e estabelece uma relação interessada e afetiva, é necessário interagir e dialogar com ela. Com base nas informações já conhecidas, qual a melhor maneira de interagir e dialogar com a criança com autismo: linguagem oral, gesto, desenho, outra forma alternativa ou todas as formas de comunicação são válidas?

Conforme os interesses da criança, é possível pensar em situações que representam a sua participação significativa. Pela interação, devemos conhecer o que ela sabe fazer sozinha (nível de desenvolvimento real), o que necessita de ajuda (nível de desenvolvimento iminente) e criar condições para se desenvolver a partir da relação e do auxílio de outros parceiros.

Por meio da mediação pedagógica intencional discutida na seção 2 deste trabalho, podemos ensinar a criança com autismo a brincar, por ser algo cultural e que precisa ser ensinado, além de promovermos a interação com os colegas por meio da brincadeira:

[...] a intencionalidade faz total diferença no processo de aprendizagem mediada, pois o professor se põe atento quanto às demandas singulares do aprendiz, os elementos dos eixos de interesse presentes nos espaços de aprendizagem que estão sendo mediados e o próprio professor que faz parte desse processo como alguém que cria condições para favorecer o aprendizado, ao mesmo tempo em que também sofre transformações oriundas desse processo cíclico da mediação e das relações sociais a partir dos momentos de aprendizagem renovados. A intencionalidade pressupõe uma escolha consciente do professor [...] (ORRÚ, 2019, p. 214).

Como discutimos ao longo deste texto, a brincadeira é a atividade principal no período pré-escolar; por isso, devemos pensar nas mediações pedagógicas intencionais relativos à

criação de meios e vivências para a criança com autismo brincar e interagir de fato. Diante disso, questionamos: em quais momentos o adulto pode fazer intervenções e provocações para a criança interagir e brincar – no dia do parque ou do brinquedo, no recreio ou ao final da aula? Cada criança terá uma resposta diferente, de acordo com a sua singularidade.

3.5.2.3 LHAR – olhar e vivenciar (brincar)

Após ter identificado momentos para as brincadeiras, o adulto pode ensinar a criança com autismo a brincar e participar das brincadeiras com ela para, gradualmente, inserir elementos que tornem necessária e interessante a participação dos colegas, ou seja, ele deve proporcionar vivências significativas para as crianças.

Nas palavras de Cunha (2019, p. 496-497), o termo “vivência” é complexo na THC:

Segundo nossa compreensão, o conceito de vivência em Vigotski, reunindo pensamento, cognição, imaginação, emoção e afeto, indivíduo e grupo, dimensão interna e meio externo nos possibilita compreender melhor como as crianças, desde o início de suas vidas e também na escola, experimentam e constroem o aprender como vivência ou experiência, processo que se constitui na relação com o ensinar, em que são mobilizados significados e produzidos sentidos.

Para a criança ter vivências significativas em sua atividade principal, a brincadeira, no meio escolar, não pode ter apenas crianças e adultos, brinquedos e jogos. Por conseguinte, é imprescindível promover a mediação pedagógica em um meio provocador de interações e do desenvolvimento das crianças:

Assim, entendemos que – tomando a relação das crianças com o meio como fundante da constituição do ser, decorrendo daí o desenvolvimento como processo dependente do aprendizado que se dá nas interações socioculturais – no âmbito da escola, a relação professor-aluno-conhecimento se apresenta como muito importante nas vivências infantis (CUNHA, 2019, p. 496).

Então, questionamos: como o adulto pode organizar o espaço escolar, o meio que envolve pessoas, relações e objetos, para a criança com autismo participar da brincadeira e interagir com os colegas? Qual tipo de brincadeira é necessário? Lembramos que, para cada criança com autismo, a resposta será diferente por terem singularidades; logo, não se pode estabelecer uma receita ou listagem de brincadeiras a serem realizadas com as crianças com autismo.

Depois de conhecer, trocar, brincar, interagir e dialogar, o adulto irá analisar se pode “sair de cena” da brincadeira, para a criança com autismo brincar com outras crianças. A partir desse momento, ele poderá observar nas vivências da brincadeira: do que brincam? Como interagem? Seguem regras na brincadeira? Brincam de faz de conta? Fazem generalização ou substituição de objetos?

Quando observarmos que a criança com autismo consegue brincar e interagir com os colegas, isso significa que ela aprendeu. Com a mediação pedagógica, ela saiu da situação em que não fazia parte do grupo das crianças e passou a constituir-lo como criança que brinca, aprende, se desenvolve e é respeitada na sua singularidade.

Ao defendermos o BRINCADILHAR como estratégia de pesquisa e intervenção com as crianças com autismo, ressaltamos que não há uma ordem rígida do processo, pois as brincadeiras devem acontecer de acordo com a singularidade de cada uma. Enfatizamos que o BRINCADILHAR não é uma receita pronta e acabada, mas um processo que considera a criança uma parte mais importante da brincadeira.

Essa estratégia de pesquisa e intervenção elaborada para ser desenvolvida com as crianças com autismo traz especificidades de acordo com cada criança, pois a pesquisadora ou profissional necessita estar aberta para acompanhar as indicações da criança, sem desconsiderar o seu objetivo. Compreendemos que ela precisa ser realizada por profissionais dispostos a participar das vivências das crianças, por constituir uma estratégia de pesquisa e intervenção que deverá acontecer no cotidiano da criança – para conhecer, é preciso estar juntos.

3.5.3 Instrumentos utilizados para a construção das informações

Como as crianças são sujeitos ativos, históricos, sociais e culturais, foi importante pensarmos em instrumentos para a construção de informações articuladas com a THC. Nesse sentido:

Podemos dizer que é muito nova entre pesquisadores a preocupação em desenvolver metodologias que levem o adulto a escutar o ponto de vista das crianças. De fato, a atitude que coloca o adulto na posição de captar das próprias crianças as peculiaridades e especificidades do mundo social da infância, é algo que tem motivado pesquisadores a querer conhecer o que elas pensam, sentem, dizem e fazem. Para tal, precisamos ainda superar o grande desafio de aprender a se relacionar respeitando os jeitos de ser das

crianças. Destacamos a importância de construirmos mecanismos e estratégias metodológicas que nos aproximem das crianças pequenas, elaborando recursos férteis e procedimentos de interlocução entre as duas lógicas geracionais – dos adultos e das crianças – as quais são muito diferentes entre si, mas que estão entrelaçadas pela cultura e a produção da própria história (MARTINS FILHO; BARBOSA, 2010, p. 11).

Para elaborar as informações da pesquisa, buscamos produzi-las em respeito aos diferentes modos de agir, pensar, viver e se relacionar das crianças com autismo, com a intenção de contemplar suas múltiplas experiências.

Pereira e Cunha (2007, p. 116), ao discutirem metodologias de pesquisas com crianças, defendem a necessidade de os pesquisadores superarem o paradigma positivista, uma vez que a comunicação com as crianças não se limita à linguagem oral e há outras formas de dialogar: “No caso de crianças pequenas, em diversos momentos da rotina escolar, é importante poder encontrar outros modos de comunicação, sem nos restringirmos à linguagem oral”.

Utilizamos a diversificação e a combinação de diversos instrumentos ao longo da investigação, quais sejam: observação participante, notas de campo, fotografias, gravação de áudios, desenhos com verbalização das crianças, roda de conversa com as crianças da Educação Infantil, brincadeiras e ligações telefônicas de áudio e de áudio e vídeo.

A seguir, discorreremos sobre os diferentes instrumentos utilizados para a construção dos dados durante a realização da pesquisa.

3.5.3.1 Observação participante e notas de campo

O principal instrumento de construção de dados foi a observação participante com o registro nas notas de campo. Cohn (2005), ao discutir sobre o método, apresenta seu caráter dialógico e de interação, em que a pesquisadora deve estabelecer relações horizontais com as crianças, ao promover uma interação interessada com o que elas fazem, o que pensam sobre as ações que realizam, como veem o mundo, o que é ser criança para elas e do que brincam, dentre outros aspectos. Muito mais do que observar crianças, os investigadores devem estar abertos a vivenciar o cotidiano com elas.

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 150), a observação participante está integrada às notas de campo, cuja função é registrar, de maneira objetiva e subjetiva, as experiências cotidianas verificadas: “O resultado bem-sucedido de um estudo de observação participante

em particular, mas também de outras formas de investigação qualitativa, baseia-se em notas de campo detalhadas, precisas e extensivas”.

Bogdan e Biklen (1994, p. 150) ponderam ainda que as notas de campo são fundamentais para uma observação participante qualitativa, ao serem definidas como “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo”.

Segundo esses autores, as notas de campo precisam contemplar vários detalhes e descrições, com mais observações do que suposições acerca da realidade investigada. Consideramos importante não apenas descrever, nas notas de campo, o que foi observado com as crianças, como também compreender a complexidade das vivências infantis – para isso, foi necessário brincar com elas, ouvi-las e conversar.

3.5.3.2 Registro fotográfico

Outro instrumento utilizado para construir as informações da pesquisa foi a fotografia. Como o cotidiano da Educação Infantil é dinâmico e por mais detalhista que sejam as notas de campo feitas pela pesquisadora, algumas situações podem passar despercebidas, a exemplo das crianças que se movimentam, falam e estabelecem relações a todo instante.

Esse tipo de registro é primordial para ilustrar os momentos da pesquisa. Segundo Martins Filho e Barbosa (2010, p. 22):

[...] há uma possibilidade de se olhar para a imagem congelada, retratada pela foto, inúmeras vezes, um exercício pleno de ver e rever a cena, os personagens e o contexto. Tal possibilidade aguça a memória, a imaginação, a criação e a reconstituição da própria história vivida, pelas imagens e nas imagens. A fotografia mostra sempre o passado lido aos olhos do presente, embora já não seja o mesmo passado, mas sua leitura ressignificada. Diante disto, a leitura das imagens se apresenta como um instrumento de aproximação da realidade sócio-histórica e cultural do grupo fotografado. Portanto, mais do que ilustrar as seções do texto ou dar-lhe um “colorido”, a fotografia reconstrói o próprio olhar do pesquisador, apresentando-se como outras possibilidades de escritas – outros textos – da realidade estudada.

Na sequência, abordaremos o desenho com comentários das crianças com autismo utilizado também como instrumento para construir as informações da pesquisa.

3.5.3.3 Desenhos com comentários das crianças

Indispensavelmente, o desenho também foi um instrumento essencial para elaborar os dados desta tese. Na Psicologia Histórico-Cultural, ele é entendido como produção social construída a partir das vivências e relações das crianças com outros sujeitos e, por meio das ilustrações das crianças participantes da pesquisa, foi possível estabelecermos diversas reflexões.

Segundo Vigotski (2018b), o desenho reflete o conhecimento e a representação da criança acerca de determinado assunto, bem como da própria realidade; logo, é importante compreender os significados incorporados e elaborados por ela nessa ilustração. Mais uma vez, conversar com as crianças com autismo acerca do processo de elaboração do desenho, para compreender a sua visão da realidade, das brincadeiras realizadas na escola e das relações estabelecidas com outras crianças se torna imprescindível, pois:

[...] estas verbalizações são de fundamental importância para a compreensão do sentido da produção gráfica, que ganha destaque na pesquisa com crianças aliada à possibilidade de fala sobre a própria produção [...]. A verbalização sobre o seu desenho é, pois, ferramenta importante para se compreender o contexto histórico-cultural em que a criança vive e os sentidos atribuídos por ela a esse contexto (NATIVIDADE; COUTINHO; ZANELLA, 2008, p. 18).

Por sua vez, Gobbi (2005, p. 87) discorre que o desenho associado com o diálogo com a criança produz informações sobre a maneira que ela percebe o cotidiano em que vive:

[...] o desenho seria um instrumento oferecido para que, sem tornar a escola de educação infantil um espaço terapêutico em busca de fases do desenvolvimento psíquico ou mesmo de enquadramento de crianças em padrões de normalidade, pudéssemos conhecer mais sobre os olhares e as concepções que as crianças pequenas têm de seu universo, que é também por elas construído, vivenciado, imaginado, desejado, desenhado.

Com essa compreensão, em diferentes momentos utilizamos a proposta de desenho acompanhada do diálogo com as crianças participantes da pesquisa.

3.5.3.4 Dialogar com as crianças

O ato de dialogar fez parte do nosso trabalho e consistiu em conversar com as crianças de maneira intencional, como em uma entrevista não estruturada. Respeitamos os assuntos e

temas propostos por nós, como também as demandas trazidas pelas crianças durante a interação com a pesquisadora.

Carvalho (2017, p. 55) enfatiza que, quando fazemos uma escuta sensível, há uma troca mútua:

A escuta não é passiva, ela é dialógica. À medida que se escuta as necessidades do outro, há uma aproximação deste, um conhecimento, e, ao conhecermos o outro, aprendemos a nos conhecer também. A escuta nos permite a aproximação. Esta é a proposta da escuta sensível: entrar em totalidade com o outro.

Posteriormente, descrevemos a pesquisa de campo para situar nosso estudo em relação a essa estratégia de pesquisa.

3.6 A PESQUISA DE CAMPO

3.6.1 Delineando a pesquisa

Como mencionado anteriormente, o problema de pesquisa surgiu no cotidiano escolar, desde a nossa atuação como coordenadora de uma EMEI, por meio de observações, reclamações de profissionais e de crianças acerca da “falta” de interação das crianças com autismo nos momentos das brincadeiras. A partir disso, formulamos o objetivo desta investigação: compreender os processos criativos, recursos expressivos e a construção de significados e sentidos de crianças com autismo, por meio da análise das possibilidades dessas crianças nas brincadeiras.

Por meio da categoria da totalidade do MHD, entendi⁶ que seria impossível separar o momento em que me apresento como pesquisadora de outros relacionados à atuação profissional, pois o problema da pesquisa surgiu da realidade vivenciada no cotidiano escolar, tal como sugere a pesquisa-ação. Acredito que o olhar profissional contribuiu com o trabalho como pesquisadora, pois não conheci as crianças participantes da pesquisa quando a iniciei (segundo semestre de 2019), e sim no início de 2019, para construirmos relações de confiança ao longo do ano.

⁶ Quando discuto, analiso ou narro as situações da pesquisa de campo, utilizarei a primeira pessoa do singular; nos demais momentos desta seção, a primeira pessoa do plural.

Quando iniciei a produção de informações para a investigação, já havia construído vínculos afetivos com os participantes. Assim, foi impossível me despir do olhar profissional, pois as experiências vividas no cotidiano escolar com as crianças, a observação e a participação em suas infâncias me levaram à realização desta pesquisa.

Durante a atuação como coordenadora pedagógica de uma EMEI em 2019, observava que, nos momentos de parque (área externa da escola), no dia do brincar e nas apresentações culturais (dia da família, semana da Educação Infantil e contação de história), as crianças com autismo estavam sempre afastadas das outras e acompanhadas pela profissional de apoio⁷. O que mais instigava o meu interesse era que as brincadeiras sempre foram as mais esperadas pelas crianças, mas as com autismo não interagiam com os colegas de turma nem nesses momentos.

Com base nessas experiências, durante os módulos⁸ com as professoras da Educação Infantil e a profissional de apoio, abordei as situações anteriores por meio de questionamentos que nos levassem a pensar em estratégias para as crianças com autismo interagirem significativamente com os colegas. Nessas ocasiões, algumas profissionais apenas ouviram e outras confirmavam que era uma característica das crianças com autismo, ao reiterarem que não conseguiam interagir e que preferiam ficar sozinhas.

Uma profissional de apoio me confidenciou que, em determinados momentos, algumas professoras regentes pediam para ela “cuidar” separadamente da criança com TEA, para ficarem com as demais. Ela relatou que não concordava com alguns pedidos das docentes, mas, às vezes, sua percepção confirmava a dificuldade (relatada pelas professoras) da criança com autismo em interagir durante as brincadeiras.

Outra professora de uma turma do segundo período que tinha, em 2019, uma criança com autismo em seu grupo, citou, durante os encontros de módulos, que tentava várias formas para a criança participar das brincadeiras coletivas, mas ela sempre aproveitava tais momentos para fugir, conversar com adultos ou se esconder.

⁷ Esse profissional pode atuar tanto no ensino regular quanto na modalidade de Educação Especial, desde a Educação Infantil até o nono ano do Ensino Fundamental. No primeiro nível citado, ele é responsável por acompanhar, orientar e estimular a criança com deficiência ou transtornos no desenvolvimento de atividades escolares, sempre que validada a necessidade pela equipe de AEE, em consonância com a Assessoria Pedagógica.

⁸ Encontro que acontece semanalmente entre o professor e o coordenador pedagógico, equivalente à carga horária de 133 minutos e 20 segundos, com o objetivo de dialogar e refletir sobre questões do cotidiano escolar, como crianças, planejamentos, atividades, formação continuada, atendimento às famílias, organização de eventos, questões burocráticas, dentre outras.

Com as minhas observações, as queixas e as reclamações recebidas, pensei em mudar a pesquisa no doutorado e desenvolvê-la conforme as problemáticas do cotidiano escolar, com vistas a discutir a brincadeira das crianças com autismo. Elaborei o projeto, agendei uma reunião com a diretora da EMEI e, durante esse encontro, apresentamos a problemática e os objetivos da investigação. Ela prontamente autorizou a realização da pesquisa, afirmou que gostava de trabalhos desse tipo que procurava resolver os problemas da escola; logo, se dispôs a conversar com os pais das crianças com TEA sobre a realização do processo investigativo.

Após o consentimento da diretora, solicitamos a autorização da SME para a realização da pesquisa e, após a aprovação desse órgão, encaminhamos o projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da UFU, para solicitar a aprovação e desenvolver o estudo propriamente dito. No intervalo entre a data de entrada no CEP e a respectiva autorização, conversamos com as famílias das crianças com TEA que, por sua vez, ficaram felizes e empolgadas com a realização da pesquisa. Informamos a elas que, depois da referida liberação, a pesquisadora procuraria os pais para explicar a investigação e recolher a assinatura dos termos de concordância. As mães das crianças nos procuraram antes de o projeto ser aprovado, pois queriam saber quando o trabalho iria começar de fato – as crianças já haviam construído vínculos conosco e as mães do segundo período ficaram reticentes sobre o final do ano letivo de 2019, em que as crianças iriam mudar de escola e poderiam não participar da pesquisa⁹.

Em 2019, a pesquisa de campo ocorreu com duas crianças e, para desenvolvermos o BRINCADILHAR, priorizamos os momentos de parque e pátio. Inicialmente observamos esses sujeitos nos dias de parque, que acontecia uma vez por semana para cada turma – fizemos duas observações semanais, pois havia duas crianças participantes. Posteriormente, realizamos o BRINCADILHAR nos momentos de brincadeiras das crianças no pátio da escola, que aconteciam após o término da aula, e as crianças ficavam sem as professoras regentes para esperar pelos pais.

O BRINCADILHAR foi desenvolvido de maneiras completamente diferentes com cada criança. Consideramos as suas singularidades, como poderá ser verificado na seção de análise e discussão das informações neste trabalho.

⁹ A investigação foi aprovada pelo CEP/UFU sob o n. 3.750.982. Também recebemos a autorização dos pais e/ou responsáveis por meio do TCLE de participação na pesquisa.

3.6.2 Escola onde a pesquisa foi realizada em 2019

A pesquisa se iniciou em uma EMEI de Uberlândia/MG, no segundo semestre de 2019. Tal escolha ocorreu por ser o local de origem de situações que permitiram formular o problema de pesquisa e por se tratar da instituição onde atuei como coordenadora no referido ano.

A escola fica localizada na região central da cidade e funciona em dois turnos: matutino que, em 2019, possuía duas turmas de primeiro período e três, de segundo período; e vespertino, com três salas de primeiro período e duas, de segundo período. A instituição disponibilizava AEE com uma sala de atendimento organizada pelas profissionais da escola. Ademais, havia 20 professoras no total, incluindo as de aulas especializadas: música, educação física, arte e culturas locais e regionais.

Convém salientar que, ainda em 2019, a escola atendia aproximadamente 250 crianças matriculadas, distribuídas nos dois turnos; e quatro na Educação Especial. Em relação a estas últimas, foram apresentados laudos médicos nos quais eram designadas como crianças com TEA – duas delas, inclusive, participaram da pesquisa. Organizamos o estudo da seguinte maneira: iniciariamos o estudo com duas participantes que pertenciam ao segundo período em 2019, pois mudariam de escola em 2020; e, nesse último ano, com as duas crianças do primeiro período. Porém, devido à pandemia da Covid-19, as aulas presenciais foram interrompidas em março de 2020, e os familiares das crianças com as quais iniciariamos a investigação no referido ano optaram por não participar de forma remota.

Quanto ao espaço da escola, consideramos que as salas de aula não são apropriadas para as crianças de quatro a cinco anos de idade, por serem um ambiente sem ventilação e com janelas altas – se a professora não as levar para o espaço externo, elas podem passar a manhã ou tarde sem ver a luz do dia. Vale ressaltar que esse último é composto por um quiosque, uma quadra, um parque de areia, um espaço com toldo e um gramado; dessa forma, apesar de o ambiente interno da instituição não ser apropriado às crianças, o externo é adequado para elas e suas brincadeiras.

3.6.3 Participantes da pesquisa

Os participantes desta pesquisa, em 2019, se referem a duas crianças diagnosticadas com autismo do segundo período da Educação Infantil e aos colegas de turma. Durante as

reuniões com os pais, apresentamos a pesquisa, entregamos a eles os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLEs) e ressaltamos a importância das assinaturas, pois faziam parte de uma teia de relações; assim, as vivências e os diálogos das crianças daquelas salas poderiam ser analisadas na investigação.

Rio e Rei foram os participantes centrais desta pesquisa, nomes fictícios escolhidos pelas próprias crianças – no ato da matrícula escolar, os responsáveis por elas entregaram laudo ou relatório médico para atestar o TEA. Iremos discorrer sobre essas crianças encantadoras de maneira breve, pois poderemos as conhecer melhor na próxima seção, tanto pela história construída com elas no cotidiano escolar, como pela maneira com que se apresentarão de fato.

Em 2019, Rio é uma menina que tinha cinco anos de idade e estava matriculada no segundo período da turma denominada por nós como Mar, composta por 27 crianças – 16 meninas e 11 meninos. Ela sempre demonstrou possuir inteligência, articulação e criatividade, além de abordar assuntos interessantes nas conversas conosco. No ato da matrícula, seus pais entregaram um laudo médico, emitido por uma psiquiatra, que a diagnosticava nos seguintes termos: “Apresenta quadro de alteração na socialização, comunicação, dificuldade de concentração e de autorregulação que reflete diretamente na aprendizagem e no relacionamento com colegas e familiares. Diagnóstico CID-10, com hipóteses diagnósticas: F84.5¹⁰ + F90.0¹¹ + F93.9¹²”.

O olhar para Rio, durante a realização da pesquisa, nos permitiu enxergar aspectos diferentes em relação ao diagnóstico médico. Ela possuía a linguagem oral bastante desenvolvida, amava desenhar e era apaixonada pelo mundo das letras, dos números e dos jogos eletrônicos, além de gostar de conversar com as profissionais da instituição – inclusive, fugia da turma durante as brincadeiras, ao aproveitar os momentos coletivos, para se esconder em algum lugar da escola, para brincar sozinha ou se deitar no colchão da biblioteca. Apesar de interagir com tais profissionais por meio de conversas, isso não acontecia com as outras crianças, pois a maioria desses contatos se referia a disputar algo, mas dificilmente para brincar.

As condições materiais da família de Rio eram mínimas e os pais, jovens – a mãe, atendente de telemarketing, possuía 24 anos em 2019, e o pai, trabalhador na construção civil,

¹⁰ F 84.5: Síndrome de Asperger.

¹¹ F 90.0: Distúrbios da atividade e da atenção.

¹² F 93.9: Transtorno emocional da infância não especificado.

25. A criança tem um irmão mais novo e a mãe estava grávida da terceira filha; logo, Rio era a filha mais velha. Moravam de aluguel e não possuíam recursos financeiros para os tratamentos particulares de Rio. A renda familiar declarada na escola era de dois salários mínimos mensais.

Para ficar mais tempo com os filhos, em 2019, a mãe de Rio optou por trabalhar à noite. A ideia era de que as crianças não sentiriam a sua falta porque estariam dormindo, mas isso não aconteceu de fato: segundo os relatos da figura materna, Rio passava as madrugadas acordadas e dizia que os pensamentos não a permitiam dormir. A mãe comentou que, quando chegava do trabalho, a filha estava acordada e, às vezes, passava a noite nos jogos eletrônicos acessados pelo telefone ou assistindo à televisão.

Ainda em 2019, Rio fazia acompanhamento psiquiátrico e psicológico no Centro de Atendimento Psicossocial (CAPS) administrado pela PMU. A mãe sempre se queixou de que o atendimento naquele órgão era complicado, pois havia alta rotatividade de profissionais e enormes espaçamentos de tempo entre os atendimentos. Outra reclamação estava relacionada aos horários que não atendiam às demandas da família e os pais não podiam faltar do trabalho para levar a filha ao atendimento, pois a demanda laboral lhes proporcionava recursos financeiros para sobrevivência.

Rio também era atendida no AEE da EMEI, no turno da tarde. Essa criança faltou algumas vezes durante o ano por dificuldades da família, pois não havia uma pessoa para levá-la – no período vespertino, ela ficava com a avó em um bairro distante da EMEI. O horário de atendimento foi trocado diversas vezes no AEE, para atender às necessidades da família. No segundo semestre de 2019, foi possível ajustá-lo com mais assertividade, o que permitiu uma participação maior de Rio nesse atendimento.

A segunda criança que participou da pesquisa foi Rei, menino que, em 2019, tinha cinco anos e estava matriculado em uma turma de segundo período que chamaremos de Castelo. A turma dele era composta por 26 crianças – 15 meninas e 11 meninos. Rei é uma criança linda, inteligente, carinhosa e observadora. No ato da matrícula, os pais apresentaram um atestado médico, emitido por um pediatra, com os seguintes dizeres: “Devido a toda avaliação apresentada, a criança encontra-se dentro da tríade do espectro autista – CID F84.0¹³”. Sobre a avaliação apresentada, a mãe de Rei levou a documentação comprobatória e nos relatou que a criança passou por avaliações com fonoaudióloga, psicóloga e terapeuta

¹³ F84.0: Autismo Infantil.

ocupacional; todas avaliaram o comprometimento dele quanto à capacidade de comunicação e interação social, bem como para simbolizar, o que o enquadrou no nível 2 do TEA – no laudo, atestava “moderado” –, com a necessidade de suporte especial para o seu desenvolvimento.

Em 2019, Rei frequentava a turma Castelo, que não era a mesma de Rio. Ao longo do ano, ele demonstrou que não brincava com as outras crianças da sala. No que diz respeito às brincadeiras, estava sempre correndo, brincando sozinho ou de mãos dadas com a profissional de apoio especializado, além de passear pela escola. Rei estava em desenvolvimento da linguagem oral e, apesar de não falar, se comunicava muito bem por gestos, expressava insatisfações por gritos e batidas na cabeça, suas alegrias eram materializadas com sorrisos e gargalhadas e, quando queria algo, levava um adulto pela mão até o objeto desejado. Nos momentos coletivos no recreio e na saída das crianças, em que várias turmas estavam juntas, também percebemos que Rei ficava agitado com a presença de muitas pessoas ao seu redor – ele andava aleatoriamente, colocava as mãos nos ouvidos ou batia com as mãos na cabeça.

A família de Rei pode ser designada de classe média – a mãe é psicóloga, e o pai, advogado, mas a renda mensal familiar não foi declarada no ato da matrícula. É o filho mais novo do casal e tem uma irmã adolescente. Em 2019, Rei era acompanhado por uma equipe multiprofissional e particular, e a figura materna relatou que a criança fazia estimulação precoce desde os três anos de idade. Rei frequentava outra instituição privada no turno da tarde, pois os pais precisavam trabalhar e não tinham com quem o deixar. Duas vezes por semana, era atendido (e estava frequente) no AEE da EMEI. A criança não se alimentava com o lanche da escola e sempre levava o seu de casa porque a mãe havia disponibilizado um laudo que especificava a seletividade alimentar.

3.6.4 Os contextos em que a pesquisa foi realizada em 2020

Como mencionamos anteriormente, Rio e Rei frequentaram a EMEI até o último ano da Educação Infantil no segundo período, que ocorreu em dezembro de 2019. Em 2020 foram matriculados em diferentes instituições municipais de Ensino Fundamental, as quais apresentaremos de maneira breve neste momento, pois serão mencionadas *a posteriori*.

A escola em que Rio foi matriculada em 2020 fica na região central de Uberlândia/MG, possui um prédio enorme e atendia, naquele ano, 1.253 alunos do Ensino Fundamental, nos

turnos matutino e vespertino, distribuídos em 19 turmas para o ensino regular e uma sala do AEE. Nesse caso, ela estava matriculada no primeiro ano do Ensino Fundamental, no período da tarde.

Enquanto isso, Rei foi matriculado em uma escola municipal de Ensino Fundamental no turno da manhã, localizada na região central da cidade de Uberlândia, que atendia cerca de 550 alunos, com funcionamento nos turnos matutino e vespertino. A instituição possuía 10 salas de aula, biblioteca, sala do AEE, Programa de Intervenção Pedagógica (PIP) e Arteterapia, sala de direção, sala dos professores com banheiro, sala de especialistas, laboratório de informática, secretaria, cantina com depósito interno, depósito externo para material pedagógico, banheiros feminino e masculino, parque infantil, quiosque, miniquadra coberta, estacionamento, duas praças, um pátio coberto, um pátio descoberto e área verde.

Nossa proposta inicial era de que as informações para a pesquisa fossem construídas ao longo do primeiro semestre de 2020, nas escolas de Rio e Rei. Contudo, devido à pandemia causada pela Covid-19, as atividades foram suspensas desde 18 de março de 2020, quando as instituições de ensino foram fechadas, e as aulas presenciais, suspensas.

Com Rio, foi possível continuar a pesquisa de maneira remota após o fechamento das escolas, em que os contatos aconteceram em ligações de áudio e vídeo por meio do aplicativo WhatsApp. Enquanto isso, no que diz respeito a Rei, a mãe não conseguiu disponibilizar um momento para mantermos remotamente as atividades com a criança.

Após salientarmos o processo de construção da presente pesquisa com a revisão bibliográfica e as opções metodológicas, apresentaremos na próxima seção a análise e a discussão das informações construídas com Rei e Rio durante o BRINCADILHAR.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS INFORMAÇÕES CONSTRUÍDAS DURANTE O BRINCADILHAR

No caminho, as crianças me enriqueceram mais do que Sócrates. Pois minha imaginação não tem estrada. E eu não gosto mesmo de estrada. Gosto de desvio e de desver (BARROS, 2012).¹⁴

O objetivo da presente seção é apresentar e discutir as informações construídas durante a pesquisa por meio do BRINCADILHAR.

4.1 AS CRIANÇAS E AS HISTÓRIAS VIVENCIADAS NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Como mencionado nas seções anteriores, consideramos que a criança com autismo é, antes de tudo, criança. Por isso, tentamos apresentar Rei e Rio de maneira singular, ao contarmos “alguns casos” vivenciados com ambos¹⁵.

4.1.1 Sobre Rei e suas vivências na Educação Infantil

*O menino aprendeu a usar as palavras.
Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.
E começou a fazer peraltagens,
Foi capaz de interromper o voo de um pássaro
Botando ponto final na frase.
Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela
(BARROS, 1999, p. 25).*

O menino Rei¹⁶, participante desta pesquisa, é uma criança extremamente sensível: piscava lentamente quando sentia o vento no seu rosto, batia os braços, sorria bastante quando via um passarinho e fazia coração com as mãos quando era afetado por alguma coisa ou alguém.

¹⁴ Fragmento da carta endereçada a José Castello e publicada no Jornal Valor Econômico a 18 mar. 2012.

¹⁵ Quando discuto, analiso ou narro as situações da pesquisa de campo, utilizarei a primeira pessoa do singular; nos demais momentos desta seção, a primeira pessoa do plural.

¹⁶ Reiteramos que todos os nomes das crianças retratados ao longo desta tese são fictícios.

Figura 1. Fotografia de Rei



Fonte: Registro da autora (2019).

Conversamos com a mãe de Rei no início do ano de 2019, pois, no ato da matrícula, agendávamos um horário com os familiares para conhecer um pouco da história de vida da criança e da família. A mãe relatou que ele era atendido por uma equipe multiprofissional de fora de Uberlândia/MG, além de ser psicóloga; apesar disso, estava insegura com a adaptação de seu filho na escola, pois ele não tinha linguagem oral desenvolvida, gritava bastante quando estava nervoso, era metódico e tinha algumas manias. Então, a tranquilizamos sobre o fato de adotarmos ações adequadas para nos aproximarmos de Rei e o conhecer. A mãe deixou os números de telefone dela e do marido e nos informou que poderíamos ligar para ela ou o pai, caso surgisse qualquer problema.

Ao observarmos Rei na sala de aula, percebemos que estava sentado no chão, próximo ao armário, brincando com pecinhas de encaixe; assim, a professora me recebeu e disse: “Esse é o autista, hoje foi o primeiro dia, ele não fala, gritou um pouco, mas ficou bem, deixei ele pegar as peças para ficar calmo”. Cheguei perto da criança, sorri para ele que, por sua vez, ficou me olhando atentamente, mas não disse nada. Então, olhei ele e falei: “Bom dia, Rei! Tudo bem com você? Eu sou a Naísa, espero que você seja muito feliz nessa escola”. Ele continuou me observando de maneira atenta, mas não se expressou; logo, me dirigi à docente e disse: “Fique tranquila, vamos conhecê-lo para descobirmos a melhor forma de trabalhar com ele”.

Ao longo do ano, conhecemos Rei e constatamos que era um menino extremamente carinhoso – seu olhar dizia muito mais do que poderíamos entender. Ele não brincava com as

outras crianças e, quando observávamos a turma nos momentos de brincadeira, ficávamos em dúvida se Rei não queria brincar com os outros, se não sabia brincar ou se não tinha oportunidades, pois, sempre estava acompanhado da profissional de apoio especializado.

Durante os módulos, conversei com a professora da turma dele, para quem a criança não gostava de fazer atividades e brincar com os outros – quando era contrariado, gritava muito e, para evitar outros problemas, ela preferia o deixar à vontade, pois dormia ou passeava quando queria; logo, a docente não iria o obrigar a fazer o que os outros faziam porque ele não entendia. Sempre a orientávamos de que deveríamos descobrir do que ele gostava, tentar nos comunicar com gestos, por exemplo, para o envolver nas atividades escolares. Percebia um pouco de resistência e/ou insegurança da docente. Já a profissional de apoio especializado relatou tentativas para fazer com que Rei participasse das atividades da turma, mas seguia orientações da professora regente que sequer entregava a folha de tarefas para a criança.

Ao longo do ano, Rei estava sozinho ou acompanhado de um adulto – no recreio, ele ficava mais próximo das outras crianças. Nesse momento, havia uma mesa separada para as crianças que levavam lanche de casa e outras para o lanche coletivo da escola, dinâmica que nunca concordamos, pois, ao nosso ver, era uma maneira de separá-los. Enquanto as crianças que tinham melhores condições financeiras levavam alimentos como bolachas, quitandas e sucos, a maioria comia o lanche da instituição, mas apresentava vontade de comer o que era disponibilizado pelos colegas.

Rei fazia parte do grupo de crianças que levava lanche de casa para a escola e, no momento do recreio, comia ao lado dos colegas. Ele amava comer pão de queijo, quase sempre era o mesmo alimento que trazia e, quando alternava, era com biscoito ou bolacha. Apesar de se sentar junto com as outras crianças, não interagia com aquelas que trocavam e brigavam pelos alimentos enquanto Rei parecia ficar indiferente a essas situações.

Diariamente tentava me comunicar com discursos como “que delícia, você trouxe pão de queijo e suco!”. Então, ele sorria e eu continuava: “eu quero um pedacinho”; em alguns desses momentos, Rei abria um sorriso e, em outros, se mantinha indiferente. Em outras situações, principalmente em dias de muito barulho, ele ficava nervoso, gritava e batia a cabeça na parede. As crianças ficavam com medo e assustadas em razão dos gritos; inclusive recebemos reclamações de duas mães que solicitaram a retirada de Rei da sala, pois consideravam que ele atrapalhava os colegas. Depois disso, orientamos as docentes para conversarem com as crianças sobre as singularidades das pessoas e demonstrar que havia um

colega com TEA e dialogar sobre as suas especificidades. Salientamos também que as profissionais deveriam pensar e planejar as ações cotidianas referenciadas em práticas inclusivas, e não como um conteúdo da Educação Infantil. Nas instituições escolares, comumente entendem a inclusão de maneira fragmentada, em que levar uma música sobre a diferença ou uma atividade de registro para colorir contempla a abordagem do tema, sem perceberem que, para haver efetividade, é preciso envolver o trabalho em todos os espaços e todas as pessoas que trabalham na instituição escolar. Assim, uma criança não deveria ser da sala A ou B ou da professora X ou Y, mas sim da escola, onde todos são responsáveis por ela.

Com o passar do tempo, passei a ter mais contato com Rei, comunicava-me com ele por gestos e pelo olhar, conseguia perceber a sua alegria, vibração, decepção e tentativas de comunicação pelo olhar. Em 2019, ele era atendido no AEE à tarde, pois era matriculado no ensino regular no turno matutino; como coordenadora desse setor na escola, sempre conversei com a professora da modalidade sobre como poderíamos compreendê-lo melhor, para ele participar das brincadeiras com as outras crianças. A docente sempre demonstrou disposição em colaborar com as interações e brincadeiras da referida criança.

A festa junina da escola foi um momento que nos emocionou bastante, pois, durante os primeiros ensaios, Rei queria correr enquanto as outras crianças dançavam. A professora do AEE do período vespertino ministrava aulas como regente II na turma de Rei de manhã; logo, haviam construído vínculos afetivos, e ele confiava muito nela. No terceiro dia de ensaio, Rei corria sem parar e ainda não havia participado dos ensaios; então, o chamei, agachei-me para falar com ele e disse que não era o momento de correr, pois estava na hora de dançar “bem lindo”, em que iria aprender a voar igual a uma pombinha. Rei me olhou no fundo dos olhos, sorriu e me deu a mão, o que nos levou a ensaiar a dança com ele. A dança não contemplou a quadrilha tradicional de pares, e a canção popular escolhida foi “Dona Mariquinha”¹⁷.

¹⁷ No caminho da roça tem maracujá
 Só não tem maduro pra meu bem chupar
 As pombinhas voam, eu também quero voar
 Os bichinhos pelo chão, as asinhas pelo ar
 Dona Mariquinha rodei, Dona Mariquinha rodai,
 um beijinho bejei, um beijinho bejai
 Dona mariquinha rodei, Dona Mariquinha
 rodai, um beijinho bejei, um beijinho bejai
 No caminho da roça tem maracujá
 Só não tem maduro pra meu bem chupar
 As pombinhas voam, eu também quero voar
 Os bichinhos pelo chão, as asinhas pelo ar.

Rei ensaiou comigo e fez os passos da dança com concentração, mesmo sem ter participado dos ensaios anteriores. No outro dia, no início do ensaio, eu estava em atendimento com uma mãe, Rei chegou na porta da minha sala e me olhou. Fui ao encontro dele e disse assim: “Oi, Rei, você está me esperando para dançar? Eu preciso terminar aqui, mas vou pedir à tia (professora do AEE) para ensaiar com você”. A docente relatou que pegou na mão dele e eles ensaiaram a dança.

Houve vários dias de ensaios que antecederam à festa junina: em alguns, Rei participou bastante, em outros, de modo parcial, e em muitos se recusou, ao gritar, bater as mãos na cabeça e ficar aparentemente nervoso. Essa indisposição para participar dos ensaios de dança da festa junina não acontecia apenas com Rei, pois as crianças, de maneira geral, ficavam cansadas e se dispersavam com facilidade. Sempre que as professoras não estavam atentas, as crianças brincavam umas com as outras, seja ao baterem as mãos, fazerem cócegas nos colegas ou correrem – quando as docentes percebiam tais atitudes, chamavam a atenção e pediam a eles que tivessem concentração no ensaio.

No dia da festa junina, a escola estava repleta de crianças e familiares. A cada turma anunciada no microfone, os pais deveriam levar seus filhos para o local da dança. Quando anunciaram a sala de Rei, percebemos que os pais dele não o levaram até o local da dança, o que me fez pedir à apresentadora da festa que aguardasse para iniciar. Então, fui à mesa onde a família dele estava sentada: nosso participante da pesquisa estava lindo, com uma camisa xadrez e calça com remendos, além de usar chapéu. Agachei-me e falei: “Rei, você está tão lindo, vamos mostrar para a mamãe e o papai o quanto você dança bem?”. Rei olhou-me com ternura, mas não sorriu; assim, a mãe dele afirmou: “Não precisa ficar preocupada! Estamos preparados para ele não dançar, só viemos prestigiar a festa”. Peguei na mão dele e falei para os pais que iríamos tentar, mas percebi que ficaram apreensivos. No trajeto até o local da apresentação, fui conversando com Rei para mostrar a todo mundo como as pombinhas voavam, como menciona o trecho da música, e ele sorriu.

Ao ver a professora do AEE, Rei a abraçou alegremente e ela me perguntou se poderia dançar ao lado dele, o que me fez adorar a ideia! Com o início da apresentação junina, ele fez a coreografia muito sério e concentrado. A referida profissional sempre o lembrava dos passos e vibrava com cada coreografia realizada por Rei. No verso da música que dizia “Dona Mariquinha rodei, Dona Mariquinha rodai, um beijinho beijei, um beijinho beijai”, as crianças

deveriam acenar para o público e mandar beijinhos – nesse caso, Rei acenou em minha direção e mandou beijos também.

A mãe e o pai de Rei ficaram emocionados, se abraçaram e, quando a apresentação terminou, a mãe se aproximou e me disse: “Gratidão eterna por acreditar no meu filho! Eu jurei que ele não iria dançar, mas o que vocês fizeram hoje valeu pelos cinco anos de existência dele”. Os pais agradeceram imensamente à professora do AEE, várias profissionais da escola se emocionaram e algumas relataram que ficaram surpresas.

Depois da apresentação, fui ao encontro de Rei, agachei-me e falei: “Você voou lindamente como uma pombinha, amamos os beijinhos! A tia Naísa ficou muito feliz com a sua apresentação. Parabéns, você é demais!”. Rei olhou-me nos olhos, segurou a minha bochecha, pegou no meu vestido de quadrilha e sorriu. Durante toda a festa, os pais olhavam para as profissionais da escola com gratidão e demonstravam orgulho pela apresentação do filho.

Após essa breve apresentação de Rei, conheceremos Rio, a partir de algumas situações vivenciadas por ela na escola de Educação Infantil, para posteriormente apresentarmos como foi realizado o BRINCADILHAR com cada uma dessas crianças.

4.1.2 Sobre Rio e suas vivências na Escola de Educação Infantil

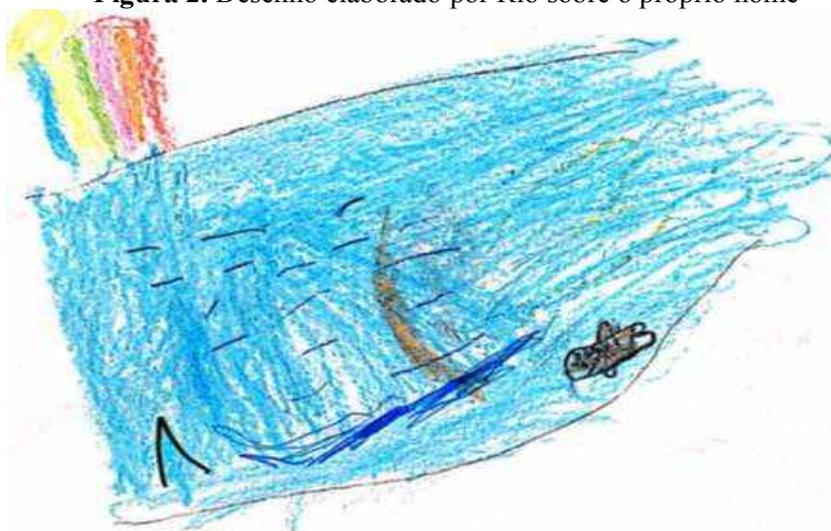
*Uso um deformante para a voz
Em mim funciona um forte encanto a tontos.
Sou capaz de inventar uma tarde a partir de
uma garça.
Sou capaz de inventar um lagarto a partir de
uma pedra.
Tenho um senso apurado de irresponsabilidades.
Não sei de tudo quase sempre quanto nunca.
Experimento o gozo de criar.
Experimento o gozo de Deus.
Faço vaginação com palavras até meu retrato
aparecer.
Apareço de costas.
Preciso de atingir a escuridão com clareza.
Tenho de laspear verbo por verbo até alcançar
o meu aspro.
Palavras têm que adoecer de mim para que se
tornem mais saudáveis.
Vou sendo incorporado pelas formas pelos
cheiros pelo som pelas cores.
Deambulo aos esgarços.*

*Vou deixando pedaços de mim no cisco.
O cisco tem agora para mim uma importância
de Catedral
(BARROS, 2015, p. 87).*

Como defendemos o diálogo e a escuta das crianças, iniciaremos a apresentação de Rio feita por ela, conforme a solicitação feita por nós para a escolha de seu nome na pesquisa:

Rio é uma menina que tem uma paixão enorme por cantar e compor músicas. Às vezes, ela tem ataques de raiva, mas ela só faz isso quando falta a calma; às vezes ela reclama demais, falando que os dias estão ruins, mas, na verdade, estão bons. A cabeça da Rio faz muitos barulhos e, por isso, ela não aguenta barulho de criança e prefere falar com adultos (NOTA DE CAMPO 21, RIO, 2020).

Figura 2. Desenho elaborado por Rio sobre o próprio nome



Fonte: Registro da autora (2020).

Ainda no que se refere à elaboração do desenho, temos os seguintes fragmentos:

Pesquisadora: Vou começar pela escolha do seu nome e o desenho que você fez.

Rio: Bom, Naísa... A inspiração para o nome é que eu amo rio. Quando eu vou nos rios, eu escuto a água tranquila e isso me acalma muito, eu paro de pensar aquelas coisas que você já sabe, o meu cérebro quadrado não fica pulando. E eu acho “rio” uma coisa muito legal: a gente nada, a gente brinca, você nunca viu ninguém ficar triste no rio! Lá sempre tem uma coisa divertida para fazer. É isso!

Pesquisadora: Amei a sua explicação, amei seu nome! As pessoas vão amar! (NOTA DE CAMPO 21, RIO, 2020).

Por meio dessa linda apresentação elaborada por Rio, faremos o relato de como a conhecemos com o seu ingresso na EMEI. A mãe havia nos procurado na coordenação

pedagógica no início do ano letivo de 2019 para dizer que gostaria de conversar sobre os “problemas da filha”: destacou que a criança tinha um diagnóstico de TEA e estava em investigação para outras hipóteses, além de fazer acompanhamento com psiquiatra e psicóloga pelo CAPS. Enfatizou que ela era muito agitada e havia estudado no ano anterior em outra instituição municipal, onde eram frequentes as reclamações e os pedidos para a buscar, devido à queixa das professoras sobre o mau comportamento no ambiente escolar. Afirmou também que, às vezes, ficava esgotada dos problemas causados pela filha às outras pessoas, principalmente em espaços públicos, além de ter outro filho de dois anos que também necessitava de muita atenção. Tranquilizamos a mãe dizendo que iríamos conhecer a criança e, aos poucos, nos entenderíamos; com isso, ela disse: “Já estou preparada para você me ligar pelo menos uma ou duas vezes na semana para buscar a minha filha. Ela não tem comportamento”.

Depois que a mãe foi embora, fui à sala do segundo período conhecer Rio. Ao chegar à porta, observei que as crianças brincavam com brinquedos que haviam sido colocados pela docente sobre as carteiras e, em frente à mesa da professora, uma criança conversava com essa profissional. Ao me ver, a criança me olhou e desviou a atenção. Assim chamei a professora e perguntei quem era Rio, o que a fez apontar a criança que estava próxima à mesa.

Questionei se poderia entrar na sala e chamá-la, e a docente respondeu de modo afirmativo. Desse modo, aproximei-me da criança e procedemos ao seguinte diálogo:

Pesquisadora: Bom dia! Tudo bem com você?

Rio: Não estou bem, odeio essa escola.

Pesquisadora: Você chegou hoje e já está odiando a escola?

Rio: Já foi o suficiente para ver essas crianças insuportáveis.

Pesquisadora: Me conta o seu nome?

Rio: Me chamo Rio. E quem é você? Professora de Música ou de Educação Física?

Pesquisadora: Sou a Naísa, coordenadora da escola.

Rio: Eu odeio essa escola.

Pesquisadora: Tudo bem, mas que tal você dar um tempinho para conhecer a escola e me dizer se você vai gostar ou não?

Rio: Eu já sei que não vou gostar, eu odeio barulhos (coloca as mãos nos ouvidos). Onde você estuda?

Pesquisadora: Eu estudo lá na universidade. Mas, aqui, eu trabalho, a minha sala fica em frente ao bebedouro.

Rio: Ah, tá, eu posso ir lá ver?

Pesquisadora: Se a sua professora autorizar, você pode.

(REGISTRO DA PESQUISADORA, 2019).

A professora não autorizou a ida de Rio à sala da coordenação, pois disse que era importante a criança ficar na sala para se adaptar melhor. No intervalo do recreio, tive o privilégio de conhecer e de me encantar com ela, que me falou sobre vários assuntos sem conexões com o momento, mas também fez várias perguntas. Uma das que mais me chamaram a atenção foi: “Você sempre tem tempo para ouvir as crianças?”. Desde aquele dia, construímos vínculos afetivos e um momento para dialogar ou escutá-la, em que descobrimos formas de nos conectar e nos comunicar com ela.

No decorrer do ano, houve várias aprendizagens com Rio por meio de suas histórias e ideias, em que se expressava com uma criatividade imensa. Ela fugiu da sala de aula, do pátio ou do refeitório e se escondeu várias vezes, o que sempre deixava a equipe de profissionais preocupada e desesperada por não saber onde ela estava na escola. As fugas aconteciam principalmente às quartas-feiras, no dia das aulas especializadas (Educação Física, Artes e Música); talvez isso acontecesse pelo fato de a criança aproveitar a oportunidade para “escapar” das aulas semanais com mais facilidade, já que as docentes não percebiam tais saídas.

Rio amava desenhar, e a professora regente de sua turma, com o passar do tempo, percebeu suas preferências e fazia negociações para ela participar das atividades – ao final destas, a docente disponibilizava materiais variados para a criança ilustrar. Ao longo do ano, Rio quase não fugia das aulas da professora regente e ambas construíram vínculos afetivos positivos.

Em contrapartida, Rio não gostava das aulas de Educação Física e ficava nervosa, gritava ou fugia, talvez pelo fato de haver barulho excessivo na quadra onde aconteciam as atividades, localizada entre duas escolas de Ensino Fundamental e o pátio, no qual o som também era grande. Enquanto isso, nas aulas de Artes, Rio era participativa, mas, quando terminava a tarefa proposta, aproveitava os momentos de dispersão da professora para fugir. E nas aulas de Música, ela saía da sala para se dirigir à biblioteca, deitar no chão e folhear os livros com uma postura e atitude leitora. Apesar de ainda não ser alfabetizada, Rio aprendeu todas as letras e, ao final do ano, já escrevia qualquer palavra quando as ditávamos, inclusive bilhetes.

Vivenciamos diversas reclamações sobre o comportamento de Rio, principalmente das professoras das aulas especializadas, para quem a criança precisava de uma profissional de apoio em todo o tempo escolar, pois não ficava na sala e não interagia com os colegas. Já a

regente dispensava a profissional de apoio especializado ao alegar que, apesar de algumas dificuldades encontradas, referentes às fugas e à concentração de Rio, havia criado uma maneira de se entender com ela.

Nas brincadeiras realizadas no parque observei que, ao longo do ano, Rio brincava sozinha ou se aproximava poucas vezes de uma colega de sala que chamaremos de Luar¹⁸. Em uma das visitas de Rio à minha sala, perguntei por que não brincava junto com as outras crianças e ela me disse: “Ninguém me ouve e ninguém é meu amigo!”. Então, expliquei que procuraria meios para a ajudar a resolver essa questão.

Durante o recreio, Rio ficava sentada próxima de Luar. Rio permanecia sentada apenas no momento da refeição e não conversava com as outras crianças, mas sempre falava com as profissionais que acompanhavam o lanche; quando terminava de comer, tentava fugir ou visitar a minha sala, a biblioteca ou se escondia. Percebi que, em várias situações, Rio e Luar estavam juntas e conversando, mas Luar tinha outras amigas. Quando questionei Rio sobre essa amizade, ela me respondeu da seguinte forma: “Olha, Naísa, eu adoro a Luar, mas eu acho que a gente fica juntas porque às vezes as outras crianças não querem brincar com ela, as outras crianças são amigas. Talvez os outros meninos não gostem da gente porque eu chego atrasada e a Luar vem de van”.

Diante da resposta de Rio, pensamos sobre os motivos ou afinidades que aproximaram as aproximaram nesse contexto. Luar é uma criança linda, sorridente e articulada, de linguagem oral muito desenvolvida – é a única negra entre as meninas, muito vaidosa, que sempre chega à escola com os cabelos trançados e vários lacinhos coloridos. Apresenta-se muito cuidadosa com as outras crianças e as professoras a elogiavam por isso.

Ao refletirmos sobre a justificativa de Rio, questionamos se seria uma denúncia, sob o ponto de vista de uma criança, no tocante aos preconceitos vivenciados por ambas (uma com autismo e outra negra). Rio buscava respostas para o afastamento das outras crianças em relação a ela e a Luar, como o momento de entrada na escola, em que chegava atrasada e Luar vinha de van, e não em um carro próprio da família.

À medida que conhecíamos Rio, admirávamos cada vez mais sua autenticidade pelas críticas sagazes que fazia à escola, às profissionais, à família e à sociedade. Como profissional da instituição, nossa postura foi de conversar, explicar e escutar as crianças sobre todos os

¹⁸ A criança gostava bastante da Lua. Nos desenhos realizados em sala de aula, nunca ilustrou o cenário de um dia com sol (muito comum entre crianças dessa idade), pois sua preferência sempre foi pela Lua e pelas estrelas.

assuntos, fossem eles um bilhete enviado às famílias, a programação de um evento ou o motivo de alguma paralisação. Em maio de 2019, por exemplo, ocorreu uma das paralisações nacionais devido aos ataques sofridos pela educação, como a destituição de direitos dos trabalhadores, a retirada de verbas, o desmonte da universidade pública, a precarização do trabalho, dentre outros ataques do atual governo contra a sociedade. Um exemplo disso é a PEC n. 241 (BRASIL, 2016), que congelou as despesas do governo federal por 20 anos e interferiu diretamente nos investimentos nas áreas da saúde e educação.

Nesse entremeio, foram organizadas algumas paralisações nacionais (duas no mês de maio e outras duas em junho), como forma de protesto contra a retirada de direitos dos trabalhadores. Como defensoras de uma educação pública, gratuita, inclusiva e de qualidade referenciada socialmente, aderimos aos protestos no referido ano. A SME/PMU, nesses momentos, orientava que a instituição de ensino não poderia enviar bilhetes às famílias para registrar e justificar as paralisações; logo, conversamos com as crianças da escola sobre o motivo pelo qual elas não teriam aula e as pautas relativas à reivindicação de mudanças. Vale ressaltar que, naquele momento, protestar era a única maneira para sermos ouvidas.

Uma paralisação aconteceu em uma quarta-feira, dia 29 de maio de 2019, e no dia 30 de maio eu estava em aula do doutorado na UFG quando meu telefone tocou e era o número da instituição onde eu trabalhava. Pedi licença para a professora e saí da aula; ao atender, uma das profissionais da escola me relatou os seguintes fatos:

Profissional: Você já sabe o que aconteceu?

Pesquisadora: Não. Fala logo, estou preocupada.

Profissional: A nossa paralisação já surtiu efeitos.

Pesquisadora: Como assim? Saiu algum decreto?

Profissional: Não. As crianças entenderam, principalmente a sua autista.

Pesquisadora: Não estou entendendo.

Profissional: A Rio estava insatisfeita com a proposta da aula de Artes, fez uma nova proposta e a professora não aceitou; aí ela tirou a blusa, disse que era para mostrar os peitos. Ao ser questionada sobre o ato inapropriado, ela disse assim: “A Naísa disse que, quando estamos insatisfeitas com alguma coisa e a gente fala e ninguém nos ouve, a gente tem que protestar; por isso, eu tirei a blusa” (REGISTRO DA PESQUISADORA, 2019).

Nos dois lados da linha telefônica, demos gargalhadas e refletimos sobre a imaginação e a compreensão da criança quando relatamos algo. Esse gesto de tirar a blusa estava relacionado a alguma cena que ela tenha vivido ou assistido? Como ela imaginou o nosso ato de protesto?

Durante a entrada das crianças na instituição de ensino, sempre acompanhei a movimentação para perceber como se davam as relações entre as crianças que estavam longe das professoras; também aproveitávamos para acolhê-las e ter um olhar atento para o modo como chegavam à escola, se estavam tristes ou felizes, para conhecer as pessoas que as acompanhavam e conversar informalmente com elas.

Em um desses dias, logo após a paralisação, Rio, já na entrada da escola, se posiciona próxima a mim e diz:

Rio: Já sei, você também não vai querer ser mais a minha única amiga.

Pesquisadora: Bom dia, Rio. Por que você acha isso?

Rio: Você não está sabendo?

Pesquisadora: Do quê?

Rio: daquelas coisas de protesto, eu acho que não funcionam.

Pesquisadora: Por quê?

Rio: Até quando a gente mostra os peitos, as pessoas não obedecem à gente.

Pesquisadora: Alguém mostrou os peitos?

Rio: Sim, eu. Mas a professora não deu a mínima, aliás, deu um berro (risos).

Aí eu pensei que as pessoas não entendem nada de protestos (Tive que conter o sorriso para não dar uma gargalhada imensa!).

Pesquisadora: Como você entende protesto?

Rio: Do jeito que você falou.

Pesquisadora: E como eu falei?

Rio: Se o povo não escutar, a gente tem que mostrar os peitos.

Pesquisadora: Eu não disse isso, disse que quando não somos ouvidas, temos que fazer protestos. Não falei para mostrar os peitos.

Rio: Mas eu vi um protesto na televisão, na casa da minha avó, e um monte de mulher japonesa estava fazendo protesto sem blusa.

Pesquisadora: E qual era a sua reivindicação?

Rio: Eu queria pintar, e a professora de Artes mandou colorir. Por que a gente não pode usar tintas se a aula é de Artes?

Pesquisadora: Entendi! Vou perguntar para a professora e te dou uma resposta, pode ser?

Rio: Pode (REGISTRO DA PESQUISADORA, 2019).

Ao conversar com a professora de Arte, profissional sensível e respeitosa com as crianças, ela me contou que a turma Mar já havia feito uma atividade de pintura na aula anterior e que, a cada semana, ela propunha uma tarefa diferenciada para as crianças utilizarem materiais diversos – naquele dia, a proposta era colorir. Após falar com a docente, me dirigi à Rio e a expliquei os motivos da não utilização de tintas em determinadas aulas de Arte, mas ela não concordou e disse que as crianças poderiam escolher se queriam utilizar lápis de cor ou pintar com tinta e pincel.

Aconteceram outras histórias carregadas de significados que marcaram os diálogos com a Rio. Um dos melhores momentos do dia era quando me encontrava com ela e

conversávamos sobre assuntos da preferência dela e, a partir disso, conversávamos sobre vivências e brincadeiras.

Um fato interessante que ocorreu com a Rio se refere à aula-passeio e ao piquenique no Parque Municipal Victório Siquierolli. O passeio foi proposto pela escola como premiação para a turma que arrecadou o maior número de prendas para a festa junina, e a turma Mar foi a vencedora. Assim, a instituição alugou duas vans para transportar as crianças ao parque e pediu que cada uma levasse um pratinho de quitanda ou salgado – das 25 crianças que foram ao passeio, 21 levaram lanche.

O dia do passeio iniciou com euforia das crianças, pois chegaram à escola perguntando se era hora de sair e queriam saber onde estava o ônibus. Elas foram divididas em duas vans, em que a professora separou as crianças entre as profissionais que acompanhariam para a ajudar no passeio e disse: “A Rio ficará comigo para não fugir”. Não tiramos a razão da professora em pensar assim, pois há muita responsabilidade em sair do estabelecimento de ensino com crianças – caso alguém fugisse, a professora teria um grande problema.

As crianças se alegraram durante o passeio, conheceram o museu, fizeram trilha, mas Rio reclamava o tempo inteiro, pois estava de mãos dadas com a professora; ela tentou fugir diversas vezes para ficar livre e explorar o local, mas sem sucesso. Durante o piquenique, Rio ficou afastada dos colegas e aproveitou a oportunidade para fugir em direção ao parque e brincar nos brinquedos, atividade que não estava incluída no passeio, pois o roteiro foi montado pelos monitores daquele local. Imediatamente, a professora a buscou e sugeriu que Rio sentasse próxima aos colegas, situação que não aconteceu de fato, pois ela preferiu ficar afastada do grupo para comer o lanche (Figura 3). Rio reclamou bastante de não poder ir ao parque, o que impulsionou manifestações de insatisfação das outras crianças da turma.

Figura 3. Piquenique no Parque Municipal Victório Siquierolli¹⁹



Fonte: Registro da autora (2019).

No dia seguinte a docente solicitou, como atividade de registro, que as crianças desenhassem as coisas legais que experimentaram durante o passeio. A ilustração de Rio foi surpreendente: ela desenhou a professora segurando fortemente a sua mão. Lembramos do livro “Com olhos de criança”, de Tonucci (1997), em que o autor trabalha *charges* a partir do olhar das crianças.

O desenho foi entregue para a família ao final de 2019. Em 2020 solicitamos a ilustração à mãe para inserirmos neste texto, mas ela nos informou que o havia procurado, mas não o encontrou. Vale ressaltar que, ao final de 2019, Rio continuava muito sozinha durante as brincadeiras e bastante vigiada pelos adultos.

As situações anteriores foram utilizadas para apresentar as crianças participantes desta pesquisa, Rei e Rio, por meio de algumas vivências na EMEI. No próximo tópico, citaremos outras informações da pesquisa para mostrar como foi realizado o BRINCADILHAR com elas.

4.2 RIO E REI COM O BRINCADILHAR

Como ressaltado anteriormente, o BRINCADILHAR se apresenta uma estratégia de pesquisa e de intervenção que levou em consideração a singularidade de cada criança. Em contrapartida, não pode ser considerada como uma proposta universal para ser realizada de maneira homogênea com as crianças com autismo.

¹⁹ Conforme a ilustração, Rio se senta separada da turma.

Com base nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, apresentaremos as informações construídas ao longo da pesquisa no BRINCADILHAR. Por meio da observação e da escuta atenta e sensível, principalmente nos momentos de brincadeira, descobrimos o que as crianças participantes da pesquisa gostavam (ou não) e compreendemos as formas de comunicar para desenvolver a nossa proposta.

O BRINCADILHAR foi desenvolvido, de maneira presencial, no segundo semestre de 2019 na EMEI onde Rio e Rei estavam matriculadas e, no início de 2020, nas instituições de Ensino Fundamental frequentadas por eles. Com a interrupção das aulas presenciais devido à pandemia causada pela Covid-19, o estudo presencial também foi interrompido e demos continuidade de maneira remota, por meio da utilização de tecnologias digitais como o aplicativo WhatsApp, em que foi possível realizar ligações de áudio e vídeo com a criança Rio. Convém salientar que Rei não participou da segunda etapa da investigação, pois a mãe não nos retornou sobre o interesse em participar na referida modalidade.

Nesse sentido, o BRINCADILHAR foi desenvolvido nos diferentes momentos do cotidiano das crianças participantes da pesquisa em que tivemos conduções diferentes a partir das suas singularidades. As informações construídas durante a investigação serão apresentadas em conformidade à Psicologia Histórico-Cultural por meio do BRINCADILHAR, que se tornou também categoria de análise deste estudo.

A seguir, abordaremos a realização do BRINCADILHAR com Rei e Rio, bem como as categorias analisadas no BRINCA – DI – LHAR.

4.2.1 BRINCADILHAR com Rei

Com Rei foram realizados 15 encontros presenciais na EMEI. De acordo com sua singularidade, utilizamos os seguintes instrumentos: observação participante, diálogos (por meio de gestos e posteriormente da fala), desenhos e fotografia. Observamos que o melhor momento com Rei para realizarmos o BRINCADILHAR seria ao final da aula, no pátio, momento em que as crianças esperavam pelos pais.

A seguir, apresentamos os encontros construídos durante o BRINCADILHAR com Rei, juntamente com as categorias: BRINCA, DI e LHAR.

4.2.1.1 BRINCA – conhecer e relacionar-se (brincar) com Rei

O BRINCADILHAR com Rei se iniciou com a observação da criança para a conhecer. Tal dinâmica aconteceu de maneira sistematizada em quatro encontros no espaço externo da EMEI, o que, na turma Castelo, ocorria uma vez por semana e durante aproximadamente 40 minutos.

Nesses momentos, notamos que Rei não brincava e, tampouco, interagiu com as demais crianças da turma. Como dito anteriormente, ele estava sempre de mãos dadas com a profissional de apoio especializado, em que passeava pelo pátio ou brincava com um *tablet* ou o celular da profissional. Vejamos um trecho do relato constante na nota de campo n. 2, de 2019, referente a Rei:

A turma de Rei tinha ido para o quiosque e cada criança havia levado um brinquedo de casa – apenas três crianças não haviam levado brinquedo, e Rei era uma delas. A professora da turma sempre oferecia os brinquedos da sala às crianças que não levavam brinquedo de casa. Nesse dia, fui ao quiosque para observar as brincadeiras que Rei participava e do que brincava com as outras crianças. Percebi que as meninas da turma levavam, na maioria das vezes, bonecas e maquiagens, e os meninos, super-heróis e carrinhos. Durante a brincadeira, eram comuns a troca de brinquedos e a disputa por eles. Procurei por Rei e não o vi no meio das crianças; então, perguntei à professora onde ele estava. Ela me disse que ele estava com a profissional de apoio especializado. Ao olhar atentamente, percebi essa profissional sentada e Rei ao seu lado, com o celular dela na mão. Aproximei-me e perguntei o que ele estava fazendo; a profissional ficou muito sem graça e me disse: “Ele não trouxe brinquedo e eu dei meu celular para ele jogar e ficar tranquilo!”. Então, a questioneei: “Não seria melhor incentivá-lo a brincar com as outras crianças?”. Ela não me respondeu, mas pegou o celular e levou a criança para o quiosque. Chegando lá, Rei ficou andando sem direção, conversei com duas crianças que brincavam de super-heróis e pedi que mostrassem a ele seus brinquedos. Assim elas fizeram; ele sorriu e ficou junto dessas crianças. Apesar de não brincar, ficou observando.

Orrú (2019, p. 217) considera que tirar crianças da turma para passear pela escola ou para elas fazerem algo não é uma atitude de mediação intencional da aprendizagem:

Muitos professores ficam desesperados quando seus alunos não querem parar sentados na sala de aula ou andam sem parar a todo tempo. Em geral as decisões tomadas ficam em torno de um monitor pegar na mão desse aluno e ir dar um passeio com ele fora da sala de aula ou então à base da força fazê-lo obedecer ou ainda deixar que ele faça ou não faça o que quiser. Porém, estas não são as melhores escolhas, isto é se desresponsabilizar pela aprendizagem do aluno.

Conforme o relato da nota de campo acima, verificamos que o fato de a criança com autismo não brincar e interagir com os colegas é visto com naturalidade pelas profissionais da Educação Infantil. Tal aspecto pode ser associado às pesquisas do banco de dados da Capes abordadas na seção anterior e que trouxeram discussões teóricas acerca de um forte discurso, entre os profissionais das áreas da saúde e da educação, de que as crianças com autismo não interagem e brincam. Isso parece estar tão enraizado que não percebemos a disposição e o envolvimento dos profissionais para o mudar, de forma a ensinar as crianças a brincarem.

Essas práticas e discursos presentes na Educação Infantil contradizem a fundamentação da Psicologia Histórico-Cultural, na qual se preconiza que aprendemos por meio do convívio social e o desenvolvimento acontece deste âmbito para o individual, ou seja, do interpessoal para o intrapessoal. Assim, questionamos: como a criança com autismo irá se desenvolver se ficar isolada de seu grupo social?

Após as observações, conversamos com a profissional de apoio especializado e ela relatou que, segundo a professora, Rei não sabia brincar com as outras crianças e, para evitar que ele ficasse nervoso e batesse nos colegas, era mais adequado oferecer joguinhos, pois ficaria calmo. Ressaltei que Rei não batia nos colegas nos momentos em que estava nervoso, e sim gritava bastante e batia as mãos na cabeça ou ela na parede – nesses momentos, as crianças ficavam assustadas, mas não batia nelas.

Ofereci a minha ajuda para a profissional de apoio especializado e ela se dispôs a colaborar com o trabalho voltado às interações e brincadeiras de Rei com as outras crianças, sem oferecer jogos eletrônicos para ele. Enfatizei que a criança não nasce sabendo brincar; logo, é preciso ensiná-la a brincar e, com muitas delas, insistir de fato.

Ao longo de 2019, construímos vínculos afetivos com Rei. Tínhamos um momento único e especial juntos na saída da escola, que ocorria a partir das 11h15. A maioria dos pais buscava as crianças entre 11h15 e 11h25, mas algumas ficavam depois desse horário, pois os familiares estavam trabalhando ou tinham dificuldade com o trânsito desde o trabalho até a escola. Depois das 11h25, as crianças restantes de todas as turmas ficavam juntas no pátio, uma vez que as professoras saíam do trabalho às 11h25 – a partir daí, eu ficava no pátio com elas, junto com a diretora e a profissional de apoio especializado. Os pais de Rei sempre o buscavam entre 11h50 e 12h, mas ele ficava impaciente e nervoso com a espera, em que gritava, batia na cabeça ou na parede e andava de um lado para o outro.

Quando passei a observar sistematicamente Rei percebi que, no momento em que as crianças faziam mais barulho, ele batia a cabeça na parede com mais força e gritava alto, e, se houvessem apenas três ou quatro crianças, ficava extremamente irritado. Em uma das situações em que ele batia a cabeça na parede, chamei-o pelo nome, abaixei na altura dele e disse:

Pesquisadora: Rei, você está nervoso por causa do barulho das crianças?
 Ele imediatamente parou de bater a cabeça, olhou em minha direção e parecia dizer com o olhar: “alguém me entendeu!”. Continuei a conversa:
 Pesquisadora: Podemos pedir para as crianças falarem mais baixo ou podemos ficar nos bancos da secretaria, o que você prefere?
 Rei, segurou-me na mão e levou-me até o banco da secretaria. Sentei-me à cadeira e nós dois ficávamos olhando as crianças no pátio. Os gritos de Rei nesses momentos cessaram, mas, quando o número de crianças diminuía, ele ficava impaciente e andava sem direção. Então, falei com ele:
 Pesquisadora: Rei, nós sabemos que você quer que o seu papai chegue logo, mas ele está vindo do trabalho para te buscar. Vamos brincar de adivinhar os carros que vão virando a rua? Será que é o pai do Rei?
 Ele deu um sorriso lindo, colocou as duas mãos na boca e então começamos:
 Pesquisadora: Eu acho que agora vai vir um carro branco, será que é o seu papai?
 Assim começamos a brincadeira. Aos poucos, já não estávamos mais na secretaria, mas em meio às outras crianças (NOTA DE CAMPO 4 – REI, 2019).

Com o cuidado, a atenção, a escuta, os gestos e uma simples brincadeira de adivinhar carros que viravam na rua da escola, construímos vínculos com Rei, o que coaduna as palavras de Oliveira (2020, p. 163):

A forma como o outro se relaciona, compartilha, nomeia, significa esse mundo simbólico-emocional para os bebês e para as crianças, permite que eles e elas compreendam e participem das dinâmicas sociais, contribuindo para o seu desenvolvimento como ser humano.

Observamos que Rei não tinha uma brincadeira preferida, pois não havia tido oportunidades de brincar na escola, ninguém havia o ensinado e nem insistido para que ele brincasse. Rei gostava de jogos eletrônicos e amava o livro de literatura infantil “O Reizinho mandão” (ROCHA, 2013); logo, pensamos que esses poderiam ser seus eixos de interesse.

Segundo Falco (2016, p. 65), a prática educativa deve acontecer a partir do conhecimento da criança, conforme o contexto social, os interesses e as possibilidades:

Nesse sentido, o indicativo do autor em mediar as relações dessas crianças com seu contexto social, focadas em seus interesses, processos criativos e possibilidades construídas pelo jogo, é essencial para fundamentar a prática

educativa, já que os fatores citados demonstram detalhes sobre sua compreensão de mundo, sobre o que já se apropriaram com relação a seu contexto e sobre o que estão próximos de se apropriar: ao passo em que também alavancam a interação social onde normalmente há uma resistência por parte da criança.

Diante das observações e do conhecimento a singularidade de Rei, constatamos que o melhor momento para propor interações e brincadeiras com ele junto a outras crianças seria no horário da saída, das 11h15 às 12h.

4.2.1.2 DI – interagir e dialogar (brincar) com Rei

Após identificar as preferências de Rei, pudemos interagir e dialogar com ele. De acordo com a nossa proposta, a interação deveria ocorrer pela brincadeira. Por meio das observações descobrimos que Rei, apesar de não ter linguagem oral desenvolvida, se comunicava bem, compreendia os gestos e ficava alegre quando alguém conversava com ele, apesar de saber que não iria responder.

Por essas razões, deveríamos ensiná-lo a brincar, pois a brincadeira é cultural e, por meio dela, seria possível dialogar com ele. Essa conversa poderia acontecer por linguagem oral, comunicação alternativa, gestos e desenho – este último também poderia auxiliar sobremaneira na análise.

Cruz (2015, p. 85) salienta que a brincadeira, no sentido cultural, enfatiza a necessidade de que o adulto ensine a criança a brincar:

Se consideramos que brincar é uma atividade que a criança aprende com o adulto e/ou com parceiros mais experientes; que a brincadeira se desenvolve, tornando-se cada vez mais complexa; que ocupa um lugar central no processo de constituição cultural da criança pequena, outras possibilidades de atuação diante dela podem se configurar.

Dessa maneira, iniciamos o planejamento e a efetivação das interações entre Rei e as outras crianças no horário da saída. A primeira tentativa foi deveras frustrada, como pode ser visualizado neste fragmento:

Estávamos sentados no pátio da escola – Rei, eu e outra criança bem próximos. Rei morria de ciúmes de mim, pois, sempre que alguém se aproximava, ele me segurava no braço, como demonstração de posse e poder.

Pesquisadora: Rei, você está com “ciuminho” da tia?

Ele sorria.

Pesquisadora: Vamos brincar de roda?

Rei sorriu. Então chamei as outras crianças para brincar. Quando Rei viu que elas seguraram na minha mão, começou a gritar, correr e a bater a cabeça na parede. Orientei que as crianças continuassem a brincadeira, fui até ele e disse assim:

Pesquisadora: Rei, por que você ficou bravo? Eu não entendi, nós vamos brincar juntos... A tia Naísa é tia de todo mundo; vou segurar a sua mão e a mão de outra criança.

Então, Rei se entrelaçou na minha cintura com o coração bem acelerado (NOTA DE CAMPO 5 – REI, 2019).

Naquele momento, constatei que Rei se assustou e ficou com medo da interação; logo, as situações interacionais que acontecem com outras crianças deveriam ser de maneira gradual. Como adulta, pesquisadora e profissional da instituição, eu poderia, em um primeiro momento, ensiná-lo a brincar, dar segurança para, posteriormente, incentivar interações ampliadas. Com essa compreensão, conversei com Rei e tentei acalmá-lo:

Sentei-me ao lado de Rei, segurando a sua mão, acariciei seus cabelos com a outra mão e disse a ele que o entendia. Sabia que ainda era difícil para ele estar com todo mundo, mas, aos pouquinhos, iríamos conseguir. Rei deitou no meu colo e ficou mais calmo, enquanto as demais crianças continuavam brincando em roda. Uma delas (Lilo), da turma do Rei, se aproximou e perguntou:

Lilo: Tia, o que foi com o Rei?

Pesquisadora: Rei, conta para o Lilo, porque você ficou nervoso.

(Rei apenas olhava. Lilo era uma criança doce e sempre preocupada com os colegas, principalmente com Rei).

Lilo: Tia, ele não quer falar. Mas eu acho que ele fica bravo porque ele quer falar e voz não sai. Eu acho que ele vive com dor de garganta.

Pesquisadora: Será? Eu acho que o barulho de muitas crianças juntas o incomoda, aí ele fica bravo e grita.

Rei sorriu (NOTA DE CAMPO 6 – REI, 2019).

Conforme o trecho acima, verificamos a importância da criação dos laços afetivos e de uma relação de confiança e segurança entre a criança com autismo e a pesquisadora. Esta última e/ou profissional, nesse contexto, aprende a fazer o seu trabalho com as próprias crianças.

Segundo a Psicologia Histórico-Cultural, os parceiros mais experientes apresentam a realidade para as crianças, ou seja, a maneira como nos relacionamos com elas, o nosso cuidado, respeito, enfim, as ações irão influenciar o que fazem. Se os profissionais da educação naturalizam práticas excludentes, as crianças poderão aprender sobre exclusão, mas, se há o diálogo com as crianças com autismo, tentam compreendê-las e promover interações

delas com os colegas na escola. Nesse caso, todos poderão aprender sobre diferenças e cuidados, a exemplo de Lilo que se preocupa com Rei.

Lopes e Pereira (2019, p. 5) destacam a importância da formação humana não apenas para a Educação Infantil, como também para a sociedade:

Entretanto, se as condições necessárias para o desenvolvimento de uma formação humana não estiverem presentes na sociedade, torna-se evidente que estamos fadados à permanência de nefastas desigualdades sociais e presos às recomendações de um projeto político de sociedade excludente, elaborado para a manutenção do status quo daqueles que são os detentores da ordem dominante.

No trecho da nota de campo anterior, outro ponto a ser discutido é o olhar de Lilo para Rei. A primeira percebe algo diferente no colega e explica que ele não falava devido a problemas na garganta, explicação que qualificamos como muito elaborada. Provavelmente, ninguém havia conversado com as crianças sobre Rei, mas Lilo soube abordar o comportamento dele e o fez de maneira respeitosa. Enfatizamos a importância de as profissionais da escola conversarem com toda a turma sobre as especificidades de cada criança.

Barreto e Vieira (2012, p. 5) discorrem sobre a imprescindibilidade de conversar, com toda a turma, sobre as crianças com deficiências, em que é preciso esclarecer dúvidas, romper com preconceitos e construir práticas acolhedoras:

Alguns teóricos afirmam que as atitudes das crianças ditas normais para com os seus pares diferentes, dependem do que elas sabem e compreendem sobre a deficiência, bem como das percepções e expectativas dos pais e professores sobre a mesma. Um ambiente em que a deficiência é tratada positivamente desperta na criança atitudes positivas face aos seus pares diferentes, favorecendo, assim, a criação de laços de amizade entre eles.

Após a primeira tentativa, sem êxito, de interação e brincadeira de Rei com outras crianças, reelaboramos o planejamento ao entendermos que ele não sabia brincar e tinha dificuldades para interagir com os colegas. De maneira processual e respeitando o tempo dele, deveríamos ensiná-lo a brincar conosco *a priori* para, *a posteriori*, interagir com as outras crianças.

Identificamos que Rei amava a história “O Reizinho Mandão” (ROCHA, 2013) e jogos eletrônicos; com isso, pretendíamos iniciar com ele uma brincadeira que envolvesse os elementos da história, pois, para a interação dele, seria melhor não abordar jogos eletrônicos.

Tal atividade iria acontecer no pátio da escola, com a simulação de um castelo onde um dos participantes ficava preso na torre e gritava “socorro” e uma pessoa tinha que salvá-lo. No começo, a brincadeira de faz de conta poderia apresentar dificuldade para Rei, mas, com a nossa ajuda, ele poderia compreender e participar.

Diante disso, optamos por ensinar o trajeto a ser percorrido durante a brincadeira e a necessidade do equilíbrio para, posteriormente, inserir novos elementos:

Eu estava conversando com as outras crianças, quando Rei chegou com a professora e os outros colegas de turma. Rei se posicionou ao meu lado, finalizei a conversa com as crianças e falei assim:

Pesquisadora: Rei, do que nós podemos brincar?

Rei ficou indiferente.

No pátio da escola, local onde as crianças esperam pelos pais, há tipo um degrau desde a entrada da escola até o portão. Olhei nos olhos de Rei e disse assim:

Pesquisadora: Vamos brincar de equilibrar?

Rei sorriu. Segurei na sua mão e mostrei como faríamos. Posteriormente, me equilibrei sozinha e disse:

Pesquisadora: Venha, Rei, é a sua vez.

Rei veio correndo. Como eu ficava feliz, pois percebia que estávamos criando a nossa maneira de brincar e nos comunicar! Do mesmo jeito que demonstrei a ele, Rei repetiu, se equilibrou e até as gracinhas com os braços ele fez também.

Fizemos o mesmo movimento umas cinco vezes; Rei dava gargalhadas.

A diretora olhava atentamente e se encantava. A profissional de apoio acompanhava tudo.

(NOTA DE CAMPO 7 – REI, 2019).

De fato, não podemos discutir sobre brincadeira sem mencionar a questão do corpo, pois ela envolve movimentos de quem brinca em um instrumento da representação. Silva, Costa e Abreu (2015, p. 126) afirmam que:

[...] o corpo é o espaço para o acontecimento lúdico, tanto em sua dimensão física, instrumental, orgânica, quanto em sua dimensão simbólica. Por meio do corpo, a criança (se) expressa, refrata e reflete as apropriações que faz dos elementos culturais circundantes.

Ficamos felizes com o envolvimento e a interação de Rei na brincadeira, mas tínhamos consciência de que era preciso ampliar e inserir novos elementos:

Quando Rei chegou ao pátio, eu já estava sentada com as crianças da sala 5. Rei pegou a minha mão e me puxou rumo ao degrau.

Pesquisadora: Já sei, Rei, você quer brincar igual a ontem?

(Rei sorri. Então, tento acrescentar novos elementos à brincadeira).

Pesquisadora: Rei, hoje, lá perto do portão, será um castelo. Quando a gente ficar preso lá, o Rei ou a Rainha, teremos que gritar o outro para nos salvar. Vou me equilibrando, começo no degrau que fica próximo à porta de entrada da escola e caminho em direção ao portão. Rei já se prepara para repetir o movimento, mas faço uma parada e grito:

Pesquisadora: Socorro, Rei, me ajude!

Rei me olha espantado e eu aceno para ele com a mão.

Pesquisadora: Venha me salvar!

Rei continua impassível. Novamente eu digo:

Pesquisadora: Socorro, me ajude a sair daqui!

Rei vai correndo até onde estou, segura a minha mão e me leva para o início do degrau, como se orientasse a fazer como nos dias anteriores (NOTA DE CAMPO 8 – REI, 2019).

Inicialmente, Rei ainda não havia compreendido a proposta da brincadeira, mas se envolvia, estava disposto a brincar e a interagir comigo, além de compreender a brincadeira aos poucos. Naquele momento, optamos em conversar com ele para tentar explicar novamente a brincadeira:

Então eu abaixo para conversar com ele, pego na sua mão e vou mostrando o trajeto:

Pesquisadora: A tia Naísa vai caminhar até lá na frente, vai parar, gritar socorro e você irá me salvar, segurando a minha mão, combinado?

Rei sorriu. Iniciei o equilíbrio enquanto a profissional de apoio especializado acompanhava tudo. Caminhei, parei e gritei:

Pesquisadora: Socorro, venha me salvar!

Rei saiu correndo, foi aonde eu estava e segurou a minha mão. Eu e a profissional de apoio ficamos emocionadas que, naquele momento, comecei a bater palmas e falei:

Pesquisadora: Obrigada, Rei! Você me salvou. Agora é a sua vez; eu irei te salvar.

Rei me olhou atentamente, sem demonstrar expressão. Agachei novamente e lhe disse:

Pesquisadora: Você irá se equilibrar, vai caminhar até próximo ao portão, irá gritar “socorro” e eu irei te salvar, combinado?

Rei se equilibrou, parou e abanou os braços. Então, lhe disse:

Pesquisadora: Vamos gritar socorro! Você consegue!

Ele abanou novamente os braços, eu corri e, antes de segurar a sua mão, fiz cócegas na sua barriga. Ele deu gargalhadas e saiu correndo pelo pátio da escola, e eu correndo atrás dele. A diretora e a profissional de apoio pararam para ver a cena da brincadeira e a nossa alegria. Repetimos a mesma cena diversas vezes: em um momento, eu pedia socorro, e em outro, ele abanava os braços (NOTA DE CAMPO 8 – REI, 2019).

Constatamos as transformações no entendimento e na execução da brincadeira de Rei, mas objetivávamos construir algo mais elaborado e com mais elementos. Por isso, mediávamos a brincadeira a cada encontro:

Pesquisadora: Espere apenas um minutinho, já vou ficar com você.
 Rei continuou segurando o meu vestido até o fim da conversa e sentei ao lado das outras crianças. Rei, um garoto maior que os demais da mesma idade se ajeitou e ocupou o lugar ao meu lado, empurrando os colegas com o bumbum.
 Enquanto estava conversando com as outras crianças, Rei segurou o meu queixo, virou a minha cabeça e apontou para o degrau. Eu me fingi de boba e falei:
 Pesquisadora: Ah, sim, Rei, estou vendo o degrau.
 Rei gritou de um jeito nervoso.
 Pesquisadora: Então me conte o que você quer... Equilibrar?
 Rei gritou novamente. Puxou a minha mão, me levou até o degrau e me empurrou para eu subir. Subi no degrau, fiz o trajeto, parei e gritei:
 Pesquisadora: Socorro, me salva!
 Rei veio correndo, me fez cócegas e me lembrei que havia feito isso com ele no dia anterior. Então, saí correndo enquanto ele dava gargalhadas atrás de mim (NOTA DE CAMPO 9 – REI, 2019).

Nesse contexto, a comunicação de Rei ocorre por meio do gesto que, de acordo com a Psicologia Histórico-Cultural, possui sentido apenas quando o outro traz a sua significação. Por isso, os profissionais que trabalham com as crianças com autismo precisam ter sensibilidade e formação adequada para se comunicarem com elas por outros caminhos, caso haja comprometimentos na linguagem oral.

Por meio da cultura e das vivências sociais, o outro irá trazer significado para o gesto da criança. Sobre isso, Pino (2000, p. 66) afirma que:

[...] pela significação que o outro atribui às expressões da vida natural ou biológica da criança (como o “movimento de apontar”) é que estas adquirem significação para ela. A criança, diz Vigotski, “é a última em reconhecer seu gesto”, ou seja, só capta a significação do seu ato através do outro.

Quando iniciamos a brincadeira com Rei, ele reproduzia os gestos e movimentos, mas paulatinamente, passou a nos imitar com maior atenção, ao recriar minuciosamente os nossos gestos. Para várias pessoas, a imitação é considerada uma simples reprodução, mas, para nós, ela não se relaciona apenas ao visto ou ao vivido, e sim à recriação, em que está imersa na cultura:

Pode-se dizer que a imitação possui dupla atuação na ZDP: primeiro por que amplia as possibilidades de atuação da criança, isto é, durante os processos imitativos há aprendizagem de novos modelos que fazem parte do patrimônio cultural: e segundo porque imitar pode provocar marcas pessoais nas ações. (FALCO, 2016, p. 154).

Com base em Vigotski (2018a), é por meio da significação proporcionada pelo outro para as nossas ações que constituímos uma identidade própria. A imitação não é uma simples repetição do outro, e sim o outro internalizado e apropriado por mim:

Imitar é uma das ações infantis que contribuem para o desenvolvimento cognitivo e emocional da criança, pois demanda uma compreensão da ação do outro. Quando a criança imita alguma atividade do adulto, em situações de jogo imaginário, ela realiza ações que se diferenciam de uma capacidade atual (COTTA, 2005, p. 32)

Rei estava muito disponível e interessado na brincadeira conosco, mas continuava resistente às interações com as outras crianças, como pode ser visualizado no trecho a seguir:

Rei veio correndo, me fez cócegas e eu me lembrei que era exatamente o que havia feito com ele no dia anterior. Então, saí correndo e ele me deu gargalhadas atrás de mim. As poucas crianças que aguardavam os pais, ao nos verem correndo, começaram a correr também. Rei ficou muito bravo, gritou e bateu com as mãos na cabeça. Agachei e falei:

Pesquisadora: É bom brincar com as outras crianças. Vamos aprender a brincar juntos.

Rei deu um grito imenso, correu e bateu com a cabeça na parede. Entendi que ele ainda não estava aberto para brincar com as crianças e estava aprendendo a brincar comigo (NOTA DE CAMPO 9 – REI, 2019).

Entendemos sobre a necessidade de respeitar o tempo de Rei para aceitar a participação dos colegas na brincadeira. Monticelli (2015) afirma que as crianças com deficiência, ao apresentarem dificuldades de brincar, aumentam as chances de isolamento social; com isso, ficam sem companheiros para as negociações apreendidas na brincadeira. O papel da profissional que atua com as crianças é fundamental para não naturalizar o isolamento social de qualquer indivíduo, bem como para incentivar e promover práticas inclusivas e que respeitem as diferenças. É necessário intervir com as crianças no combate a qualquer tipo de exclusão, e a maneira como os adultos interagem com elas pode influenciar diretamente nas atitudes com os seus pares.

Ao percebermos a resistência de Rei, optamos por dialogar com as crianças para explicar o que ocorria e para escutá-las:

Fui até as crianças e falei:

Pesquisadora: Crianças lindas, a tia Naísa quer conversar com vocês. Todo mundo conhece o Rei?

Responderam em coro: Sim.

Pesquisadora: Então, ele está aprendendo a brincar porque ele ainda não sabia. Quero que vocês tenham paciência com ele. Aos poucos, ele vai aprender a brincar e vai querer brincar com vocês.

Criança 1: Tia, ele também não sabe falar e grita com a gente.

Criança 2: Tia, ele também não sabe fazer tarefa.

Pesquisadora: Que tal a gente pensar nas coisas que o Rei já sabe e, naquilo que ele não sabe, a gente pode ajudá-lo?

Criança 3: Eu posso ensinar o Rei a falar.

Criança 4: Eu posso ensinar as letras, já sei todas.

Criança 5: Eu posso ensinar a jogar futebol.

Criança 6: Eu posso ensinar a segurar o lápis e colorir... a tia não faz tarefa com ele.

Pesquisadora: Que legal, crianças! Então, cada uma de vocês vai pensar no que pode ensinar ao Rei. Quero pedir para vocês não entrarem na brincadeira correndo porque o Rei se assusta. Aos pouquinhos, nós vamos convidar vocês para brincar com a gente. Combinado?

Enquanto eu conversava com as crianças, Rei estava bravo andando de um lado para o outro (NOTA DE CAMPO 9 – REI, 2019).

Ao invés de conversar com as crianças sobre as limitações de Rei, pensamos sobre as maneiras que poderiam o ajudar naquilo em que ainda não sabia fazer sozinho, mas que, com o nosso auxílio, poderia aprender. Elas se disponibilizaram para a iniciativa e, juntas, indicaram formas para o auxiliar e, conseqüentemente, o incluir no grupo.

A cada encontro com Rei, erámos surpreendidas com alguma atitude nova dele – até o semblante da criança havia mudado. Antes do BRINCADILHAR, era mais sério, franzia a testa com frequência e sorria com timidez, mas, com os momentos de brincadeira, ficou mais à vontade conosco, demonstrava alegria no sorriso e um brilho no olhar. Dentre os inúmeros avanços constatados, a primeira palavra mencionada na escola por Rei, durante a brincadeira, foi algo inesquecível:

Quando cheguei ao pátio, Rei estava de pé ao lado da profissional. Quando ele me viu, sorriu e veio ao meu encontro. Fiz um coração para ele com as mãos e ele retribuiu fazendo o coração e sorrindo.

Rei puxou a minha mão e me levou para o degrau. Equilibrei-me, parei próxima ao portão, abanei as mãos, como ele faz, e Rei não veio ao meu encontro. Fiquei parada e gritei:

Pesquisadora: Socorro, venha me salvar!

Rei foi correndo, me fez cócegas e correu atrás de mim; deu gargalhadas e se posicionou. Então, equilibrou até o fim do degrau, parou e acenou. Fiz da mesma forma que ele havia feito comigo e não fui; Rei deu gritos e eu lhe disse:

Pesquisadora: Tem que gritar socorro. Se não gritar, eu não vou te fazer cócegas e correr atrás de você!

Rei abanou os braços novamente; fiquei imóvel. A profissional de apoio me disse que ele iria ficar nervoso e, para a nossa surpresa, Rei abanou os braços. Achamos que ele iria gritar de bravura novamente, mas ele disse:

Rei: SOCOOOOOOOOORRROOOOOO!

Eu, a diretora e a profissional de apoio não sabíamos se gritávamos, chorávamos, abraçávamos umas às outras, se beijávamos Rei, mas, como que se tivéssemos combinado, batemos palma e gritamos. Rei sorriu, fiz cócegas e corri atrás dele. Repetimos a cena seis vezes e, em três, ele gritou “socorro”. Ele estava muito feliz porque a gente gritava quando ele dizia “socorro”, além de ficar empolgado. Quando vi o carro do pai virando a esquina, agachei-me perto dele e lhe disse:

Pesquisadora: Rei, estou muito feliz! A nossa brincadeira está ficando cada dia mais legal. Hoje você falou “socorro”, parabéns! A tia Naísa está muito feliz. Amo você (fiz um gesto de coração e disse “coração”). Amanhã vamos brincar mais!

Rei fez um coração com as mãos e eu o incentivei:

Pesquisadora: Fala “coração”.

Rei sorriu, pegou a mochila, me deu um beijo, outro na profissional de apoio e outro na diretora. Quando estava no portão, soltou a mochila, olhou para mim e fez um coração (NOTA DE CAMPO 10 – REI, 2019).

Não tinha palavras para expressar o que aquele pedido de socorro, durante a brincadeira, significava para mim, pois ele finalmente me compreendeu de fato. Conversávamos por meio da brincadeira e eu percebia que ele se envolvia cada dia mais; logo, as minhas tentativas valeram a pena. Era a primeira palavra dele na escola; consideremos o quanto era importante a insistência com a criança para incentivá-la, ensiná-la, tentar outras formas e não desistir.

Para incentivar as brincadeiras de maneira mais elaborada e diante do processo percorrido para o faz de conta, consideramos importante retomar a história da brincadeira com Rei para incentivar o desenvolvimento da simbolização conforme a obra “O Reizinho Mandão”, que ele já sabia e adorava.

Estava conversando com a diretora quando Rei chegou e ficou ao meu lado.

Agachei-me perto dele, como de costume, e olhei nos seus olhos:

Pesquisadora: Oi, Rei, você está bem? O que você quer fazer agora?

Rei me puxou até o degrau e eu o incentivei:

Pesquisadora: Ah, você quer brincar de pedir socorro? Então fala “socorro”.

Rei olhou nos meus olhos e disse, separando as sílabas:

Rei: So-coooo-rrrrrooooo.

Eu não me continha de tanta emoção.

Pesquisadora: Parabéns, Rei! Agora eu sei que você quer brincar de socorro. Hoje, em nossa brincadeira, vai ter equilíbrio, socorro... vai ter um rei e uma rainha. Lá perto do portão vai ser a torre; eu vou ficar presa e você vai me salvar. Você será o rei. Combinado?

Rei sorri.

Eu iniciei o equilíbrio e, quando estou perto do portão, digo assim:

Pesquisadora: A rainha vai ficar presa na torre. Socorro, Rei!

Rei fica parado. Penso que ele pode não ter entendido a minha proposta.

Pesquisadora: Socorro, Rei, me salve!

Rei vai correndo, me faz cócegas e sai correndo atrás de mim. Ele se diverte muito. As outras crianças observam, loucas para brincar.

Rei vai se equilibrando, faz a parada e grita:

Rei: Socorro, Rei!

Eu olho sem entender e até penso: “esse menino fala e me enganava?”.

Afinal, por que Rei não falava na escola em outros momentos? De longe, grito assim:

Pesquisadora: Isso, Rei, você é demais. Agora, diga: “socorro, rainha”, mas ele diz:

Rei: Socorro! (NOTA DE CAMPO 11 – REI, 2019).

A Psicologia Histórico-Cultural aponta que o desenvolvimento da linguagem é cultural. Uma questão é ter o órgão biológico, e a outra se refere ao desenvolvimento da fala que acontece por meio das relações e interações sociais vivenciadas:

[...] a criança não nasce com órgãos preparados para cumprir funções que representam o produto do desenvolvimento histórico do homem; estes órgãos desenvolvem-se durante a vida da criança, derivam da sua apropriação da experiência histórica. Os órgãos dessas funções são os sistemas funcionais cerebrais (“órgãos fisiologicamente móveis ao cérebro”, segundo Ujtomysk), formados com o processo efetivo de apropriação (LEONTIEV, 1978, p. 113).

Conforme a situação vivenciada por Rei e apresentada no excerto anterior percebemos, por meio da alegria e euforia dele, que talvez aquele fosse o melhor momento para convidar as crianças para participarem da brincadeira:

Corro até Rei, faço cócegas e ele sai correndo. Quando consigo pegá-lo, abaixo-me, olho a criança nos olhos e digo:

Pesquisadora: Podemos chamar o Lilo para brincar com a gente?

Lilo é uma criança muito prestativa que, durante todo o ano, sempre se preocupou com Rei.

Rei faz uma cara indiferente. Eu insisto:

Pesquisadora: Vamos? Vai ser muito legal, confie em mim, garoto lindo!

Havia quatro crianças esperando pelos pais. Dirijo-me a elas e digo:

Pesquisadora: O Rei está aprendendo a brincar e hoje vou convidar uma criança para brincar com a gente; aos poucos, todas vocês vão brincar. Hoje chamarei o Lilo.

Lilo levanta animado e sorridente.

Pesquisadora: Lilo, vou lhe ensinar a brincadeira!

E ele me diz:

Lilo: Eu já sei, tia; eu vejo vocês brincando. É assim: faz cócegas e corre.

Pesquisadora: E o socorro?

Lilo: Ah, é, a gente tem que gritar. Ou é só o Rei que grita?

Pesquisadora: É quem estiver preso no castelo que pede socorro.

Lilo: Tá bom.

Levei Lilo até Rei e disse:

Pesquisadora: O Lilo vai brincar de “socorro” com a gente.

Rei ficou indiferente.

Coloquei Lilo no degrau, Rei gritou, falei novamente que Lilo iria participar e que seria legal. Lilo foi até o final, parou e gritou:

Lilo: Socorro!

Rei não foi até Lilo. Fui correndo e gritei:

Pesquisadora: Venha, Rei, ajudar a Rainha a salvar o Lilo!

Rei veio correndo, fiz cócegas em Lilo. Ele correu enquanto eu e Rei corríamos atrás dele. Aí foi a vez de Rei se equilibrar: ele foi até o final, parou e gritou “socorro”; eu e Lilo fizemos cócegas e corremos atrás dele. Falei com Lilo assim: “Quando for a sua vez, você vai dizer: “Socorro, Rainha!”.

E assim Lilo fez. Rei ficou olhando e dava risadas, além de ficar suado de tanto correr naquele horário em que o sol estava tão quente. Na vez de Rei, logo após Lilo, se equilibrou, parou, acenou os braços e disse:

Rei: Socorro, Rainha! (E deu uma gargalhada).

Gritamos, pulamos, batemos palma (NOTA DE CAMPO 11 – REI, 2019).

A cada conquista de Rei, ficávamos mais animadas. A partir disso, ele começou a me chamar de Rainha em todos os momentos na escola, independentemente de estarmos brincando ou não – quando me aproximava dele, ele segurava nas minhas bochechas e dizia: “Rainha”. Outra forma encontrada por ele para demonstrar o carinho que sentia por mim era ao fazer o gesto de coração com as mãos.

Na situação anterior em que brincamos com Rei e Lilo, aprendemos sobre o papel do outro no desenvolvimento da criança com autismo durante a brincadeira. Nesse caso, Lilo também contribuiu para ensiná-lo a compreender e a ampliar os elementos da brincadeira, inclusive ao acrescentar novas palavras ao seu vocabulário – até então, Rei só havia falado “Socorro” e “Rei”, e agora pronunciava mais uma: “Rainha”.

Segundo Martinez (2020, p. 132), há uma relação entre a fala da criança e a brincadeira:

Ocorre uma relação entre a fala das crianças, a brincadeira, os objetos e as ações que são realizadas durante a atividade do brincar, ocasionando a compreensão da fala pela criança por meio da brincadeira. Para a fala humana existir, ela precisa do outro, precisa da relação social, pois é no convívio com os demais seres humanos que a criança percebe, compreende, internaliza e externaliza a fala humana e desenvolve seu pensamento.

A esse respeito, Falco (2016, p. 71) também considera que o papel do outro é fundamental para o desenvolvimento da criança com autismo, pois:

Na relação com os outros membros do grupo, cada vez que ocorre a interpretação e/ou ressignificação de um ato social, há possibilidade de transformação nas conexões interfuncionais. Na construção de uma parceria, por exemplo, é possível uma criança executar uma tarefa sem total compreensão dela, por que o parceiro mais experiente assume o papel de

tutor e responsabiliza-se por guiar a atividade. A consciência da criança depende da consciência desses parceiros, de suas interpretações e representações. Tal processo é fundamental para a conscientização da criança e, assim para seguir o curso do seu desenvolvimento.

A interação entre Rei e Lilo aconteceu, naquele momento, porque foi promovida intencionalmente, e o nosso protagonista da pesquisa demonstrava alegria por estar com o outro. No dia da brincadeira compartilhada entre Rei e Lilo, quando o pai do segundo chegou na escola para o levar para casa, ele demonstrou que estava gostando da atividade e poderia continuar brincando: “O pai de Lilo chegou para o buscar, mas Rei ficou parado; parecia estar indignado. Na hora em que a brincadeira havia ficado legal, o companheiro, que havia resistido no início, precisou ir embora” (NOTA DE CAMPO 11 – REI, 2019).

Concordamos com Vigotski (2008) de que o maior objetivo da brincadeira não é dar prazer à criança. Existem outras atividades que podem ter essa característica, mas Rei, por meio da brincadeira e apesar de controlar os seus desejos, ao esperar a vez para estar na torre e gritar ou ao controlar a vontade de correr aleatoriamente, em que espera o grito do outro por socorro, ele desenvolve o autocontrole para frear os desejos momentâneos em função do prazer maior: a efetivação da brincadeira. Ao mesmo tempo, “[na brincadeira] aprende a agir pela linha de maior resistência: submetendo-se às regras, as crianças recusam aquilo que desejam, pois a submissão às regras e a recusa à ação impulsiva imediata, na brincadeira, é o caminho para a satisfação máxima” (*ibidem*, p. 32).

Depois da verbalização da palavra “Rainha” por Rei, a profissional de apoio especializado comentou o processo de ensinar e vivenciar a brincadeira com ele: “Naísa, bem que você fala: toda criança gosta de brincar e a gente tem que saber brincar com elas, né?” (NOTA DE CAMPO 11 – REI, 2019). Esse trecho demonstra que o BRINCADILHAR também era compreendido pelas profissionais que acompanharam o processo e começaram a perceber que, se a criança não brinca, a profissional não pode ignorar; logo, é imprescindível problematizar a situação e questionar: não brinca por quê?

A participação de Lilo na brincadeira foi fundamental para Rei. Orrú (2019, p. 213) reitera a relevância de o professor mediador construir redes solidárias entre a criança com autismo e seus colegas de turma, pois a aprendizagem está relacionada a vários fatores:

A mediação está interconectada às relações sociodialógicas que acontecem por meio da linguagem, entendendo-a de maneira ampla, tanto pela interação verbal como a partir de interações não verbais por meio de gestos, pelo aprendizado dos exemplos vivenciados a partir de ações observadas e que

nem sempre, são explicadas. Ou seja, também aprendemos pelo exemplo do outro. Aprendemos também por meio da imitação. Contudo é a intenção do mediador é o que muito agrega valor às experiências de aprendizagem com sentido e significado que decorreram numa aprendizagem permanente duradoura e não apenas na reprodução mecanizada de comportamentos funcionais.

Após a participação de Lilo na brincadeira com Rei, agradecemos a ele:

Abaixei-me na altura de Lilo, segurei a sua mão e disse-lhe assim:

Pesquisadora: Obrigada por brincar com a gente. Você é uma criança muito especial!

Lilo: Tia, especial é quem não fala; eu sei falar.

Pesquisadora: Especiais somos todos nós, cada um de um jeito diferente. Você é muito especial aqui na escola, principalmente me ajudando na brincadeira com o Rei.

Lilo: **Tia, eu não ajudei, eu só brinquei e foi muito divertido.**

Pesquisadora: Obrigada por “só brincar”! Brincaremos mais vezes.

Dou um abraço em Lilo, Rei dá um grito enorme e me puxa pelo braço. Eu digo para Rei:

Pesquisadora: Fala para o Lilo o quanto foi legal brincar com ele.

Rei olha, sorri e eu o incentivo:

Pesquisadora: Faça um coração para o Lilo.

Rei olha para Lilo e faz um coração.

Lilo, sempre muito gentil e amoroso, tenta abraçar Rei, mas este se afasta.

Então, falo para Lilo:

Pesquisadora: Faça um coração para o Rei, ele vai entender o seu amor.

Lilo faz e Rei retribui com o mesmo gesto.

O pai de Rei chega. Ele pega a mochila, me dá um beijo, outro na profissional de apoio e outro na diretora. Fez tchau com as mãos e falou:

Rei: Rainha!

O pai ficou olhando, sorrindo e disse:

Pai: “Ei, garotão! Você está apaixonando na tia!”.

Rei sorriu e fez um coração.

(NOTA DE CAMPO 11 – REI, 2019, grifos da autora).

Era estimulador visualizar que, além de brincar, Rei, por meio da brincadeira, interage com o colega da turma e cria vínculos afetivos conosco. Magiolino (2015, p. 138) defende uma relação dialética na afetividade, pois, da mesma maneira que tocamos o outro, esse outro também nos toca:

Quando somos tocados por algo, quando nos emocionamos com um acontecimento, quando sentimos qualquer coisa por alguém que nos faz parar no tempo por alguns segundos, parece que algo nos toma o corpo e a mente. É como se corpo e mente fossem tingidos de um novo colorido, ou como se ficassemos totalmente sem cor.

Como apresentadores do mundo histórico, social e cultural para as crianças, precisamos pensar sobre a intencionalidade das ações no cotidiano da Educação Infantil. A maneira como as tratamos poderá ser inspiração para as ações delas.

4.2.1.3 LHAR – olhar e vivenciar (brincar) com Rei

A brincadeira com Rei se tornava cada dia mais elaborada, pois inseríamos novos elementos, alternávamos o tempo de espera para gritar socorro, efetivávamos a interação de Rei com um colega da turma – essas vivências são essenciais, mas, para nós, poderiam ser ainda mais desafiadoras com Rei. Afinal, como poderíamos oportunizar vivências para Rei brincar com as outras crianças, sem depender da presença da pesquisadora? O primeiro passo seria incentivá-lo a brincar com Lilo:

As crianças já estavam no pátio esperando pelos pais e observei, de longe, que Rei estava me procurando. Vi que ele pegou a mão da profissional de apoio e a estava levando até mim. Quando eles passaram no corredor, chamei por ele:

Pesquisadora: Rei, aonde você vai?

Ele veio correndo e me abraçou. Abaixei-me e falei com ele:

Pesquisadora: Estou terminando de resolver umas coisas com a tia P. e já irei para o pátio. Eu tenho uma ideia: você chama o Lilo para vocês começarem a brincadeira. O que você acha?

Rei gritou muito alto, fechou a fisionomia e bateu a cabeça na parede.

Pesquisadora: Para que ficar bravo assim?

Fui lá fora, falei com Lilo para convidar Rei para brincar de “socorro”. Lilo deu um sorriso, como se aceitasse o desafio, tirou os óculos do rosto e falou:

Lilo: Deixa comigo, eu sou especialista nisso...

Lilo foi até Rei, pegou na mão dele e disse:

Lilo: Vamos, Rei, brincar de “socorro”?

Rei olhou desconfiado, com a testa franzida, e eu interferi, abaixando-me e olhando nos olhos de Rei:

Pesquisadora: Pode ir, Rei. Já estou terminando e vou brincar com vocês.

Fiquei observando e percebi que o corpo de Rei ficou bem rígido; parecia que ele não queria ir, mas foi. De longe, eu olhava como os dois se organizariam para a brincadeira. Vi que Lilo conduziu Rei até o local, o deixou no início do degrau, mas, Rei gritou e correu. Então, Lilo disse:

Lilo: Ah, já sei, Rei. Você quer pedir socorro?

Rei sorriu e já começou a equilibrar. Fez o trajeto, parou e gritou:

Rei: So-coooooor-rrrrro, Rainha!

Dessa maneira, Lilo falou:

Lilo: Rei olha para mim e veja se eu sou mulherzinha; eu não sou rainha. Você tem que falar Rei; fala “Re-iiii”!

Rei ficou nervoso, gritou, mas voltou para o início do degrau. Andou, parou e gritou:

Rei: So-corrtrrr-rooooo...!

Lilo saiu correndo, fez cócegas em Rei, que também saiu correndo e dando gargalhadas.
 Rei me avistou e disse:
 Rei: Rainha!
 Foi ao meu encontro, puxou-me até o início do degrau, me equilibrei, parei e gritei:
 Pesquisadora: Socorro, Rei e Lilo!
 Os dois vieram correndo e sorrindo. Fizeram-me tantas cócegas que eu caí no chão e não parava de dar risadas! A profissional de apoio disse que não sabia se ria ou se me acudia (NOTA DE CAMPO 12 – REI, 2019).

De acordo com Mello, Lopes e Lima (2019, p. 12, grifos dos autores), a risada implica em proximidade e interação, pois: “‘Rir com’ requer proximidade, um estar ao lado daquele com quem partilhamos a alegria do acontecimento. Trata-se do riso alteritário, que demanda escuta respondente”. Da mesma maneira, os autores fazem um alerta de que o contrário também acontece: “No seu oposto, ‘rir de’, marca a distância, localiza-nos longe do outro. Recusa a partilha, imprime o riso identitário e surdo” (*idem*, grifos dos autores).

Ao me distanciar da brincadeira, percebi como Lilo e Rei se organizaram para brincar, a resistência e o conflito que surgiram e como eles tentaram resolver. Para Vigotski (2008), as crianças aprendem a negociar durante a brincadeira e compreendem que, em alguns momentos, irão prevalecer as suas vontades, e em outros, não.

Segundo Mieto e Barbato (2015, p. 95), na brincadeira, as crianças aprendem a repartir, a fazer oposição, a criar argumentos, a falar e escutar, a respeitar a si e os outros, a construir amizades: “ao brincar as crianças negociam e aprendem, além de adquirir conhecimentos declarativos (nomear, definir etc.) e procedimentais (fazer atividades, resolver problemas, estratégias e sequências de raciocínio etc.)”.

Gradativamente, por meio do BRINCADILHAR, percebíamos e mostrávamos, às crianças e profissionais que estavam na escola naquele momento, que Rei era uma criança com autismo que interagiu, aprendia, brincava e construía elementos que indicavam representação e simbolização. Ademais, ao brincar de “socorro” com Lilo, ele fazia os gestos da brincadeira de modo diferente – observei que ele não reproduzia mais os meus gestos e nem os de Lilo, por ter criado a própria maneira de brincar, e a imitação se associava com a criação e o faz de conta.

Aguiar *et al.* (2009) afirmam que, ao conviver em sociedade e partilhar experiências, o ser humano tem a capacidade de transformar o significado social em sentidos por meio da

subjetividade. Ou seja, a subjetividade não é dada, mas construída pelas relações históricas e culturais:

Não há apenas uma reprodução do já criado, mas, pelo contrário, o novo surge a partir do movimento no qual o sujeito, em atividade, constitui seus sentidos com base na dialética interna/subjetiva, recorrendo a elementos de sentidos (articulados no plano da subjetividade) de diversas e diferentes procedências (AGUIAR *et al.*, 2009, p. 63).

Um dos momentos mais significativos do BRINCADILHAR com Rei se refere a perceber que ele não participava da brincadeira apenas no momento da saída da escola e conosco, como também com as outras crianças, em diferentes momentos do cotidiano escolar. Assim, ele passou a aprender a brincar com elas:

Estava em minha sala quando a profissional de apoio entrou e me convidou para ver uma cena no pátio da escola.

Profissional de apoio: Naísa, é uma coisa que você vai ficar muito feliz. Venha ver!

Terminei o assunto com a professora e acompanhei a profissional até o pátio da escola – era dia de brinquedo. As crianças estavam esparramadas e cada grupinho brincava em um espaço.

A profissional de apoio me levou até o quiosque. Lá estavam Rei, Lilo e duas meninas. Eles estavam se movimentando; então, cheguei e fiquei observando. Quando Rei percebeu a minha presença, ele gritou “Rainha” – naquele momento, vi que eu havia atrapalhado a brincadeira. Dei um beijo em Rei, abaixei-me e disse para ele:

Pesquisadora: Pode continuar brincando. A tia Naísa já vai voltar para o trabalho.

Ele me deu as costas e voltou para o quiosque. Afastei-me e fiquei observando de longe que as crianças estavam brincando de casinha. Lilo era o pai, Manu, a mãe, Ali e Rei, os filhos.

Manu estava com uma vassoura (galho de árvore) varrendo o quiosque, Lilo fazia de conta que estava dirigindo um carro e eles haviam colocado Rei deitado ao lado de Ali no chão. Aproximei-me para tentar entender, fiquei escondida em um lugar e ouvi Lilo dizendo:

Lilo: Rei, você é o bebê do papai, mas não pode chorar porque você é homem.

Rei, fica quietinho de barriga para cima, olhando para Lilo e sorrindo.

Ali começa a fingir que está chorando:

Ali: Buá, buá, buá.

Rei olha para ela e dá uma gargalhada. Manu para de varrer e diz:

Manu: Rei, você também é bebê, pode chorar. Faz assim, ó: “Aaaaaaaaaaaaaaaaaaaah”.

Rei começa a fazer:

Rei: Ah, ah (fingindo que está chorando).

Fico encantada com aquela cena. Lilo interfere e diz:

Lilo: A mãe não pode “desfalar” o que o pai fala. Eu falei que o Rei não pode chorar porque é um menino.

Manu: Pode, sim!

Manu senta no chão e passa a mão nos cabelos de Ali e Rei, em que os acaricia e diz:

Manu: Não chora meus filhinhos. A mamãe vai fazer” mamá” para vocês.

Rei e Ali continuam:

Rei: Ah, Ah.

Ali: Buá, buá, buá.

Lilo fica de braços cruzados para demonstrar indignação e diz:

Lilo: Levanta, meu filho. Hoje você irá trabalhar com o papai.

Rei continua deitado. Lilo se aproxima, puxa a mão dele e diz:

Lilo: Vamos, meu filho, trabalhar com o papai de motorista.

A professora da turma começa a bater palma e grita:

Professora: Vamos, crianças, beber água e voltar para a sala. Já está na hora de ir embora (NOTA DE CAMPO 13 – REI, 2019).

No fragmento acima, podemos perceber diversos elementos que compuseram uma nova brincadeira. As crianças a planejaram, criaram e organizaram da maneira delas, e Rei participou de modo a colaborar e manter o faz de conta que estava em curso. Vigotski (2008, p. 28) discorre que, na brincadeira, há uma liberdade ilusória, uma vez que cada criança desempenha o seu papel no faz de conta de acordo com as regras sociais, ou seja, não são livres para fazer o que quiserem e de qualquer forma:

Parece-me que sempre que há uma situação imaginária na brincadeira, há regra. Não são regras formuladas previamente e que mudam ao longo da brincadeira, mas regras que decorrem da situação imaginária. Por isso, é simplesmente impossível supor que a criança pode se comportar numa situação imaginária sem regras, assim como se comporta numa situação real [...]. Na brincadeira, a criança é livre. Mas essa liberdade é ilusória.

Durante a brincadeira de faz de conta, as crianças trazem preconceitos acerca do gênero, ao dizerem que Rei não pode chorar por ser menino. As determinações sociais incidem e condicionam a existência singular dos humanos no processo vivenciado desde a infância:

[...] a relação singular-particular-universal desvela a dialética que liga a expressão singular/individual do fenômeno à sua essência geral/universal. Com isso, podemos compreender que singular e universal coexistem como dimensões instituintes do indivíduo e estas dimensões sintetizam-se em suas expressões particulares (PASQUALINI; MARTINS, 2015, p. 266).

Sobre o processo de criação e imaginação na brincadeira, Tuleski e Barroco (2007, p. 20) afirmam que:

[...] o sujeito elabora uma construção fantástica para compreensão da realidade, e a imaginação adquire uma função de importância na conduta e no desenvolvimento humano: torna-se um meio de ampliar a sua experiência. Sendo capaz de imaginar o não-experenciado diretamente, não

fica limitado ao pequeno círculo de sua existência, ampliando seus limites e assimilando, via imaginação, experiências históricas ou sociais alheias.

Vigotski (2008) explica que, na brincadeira de faz de conta, a criança não representa um personagem específico, e sim uma visão generalizada desse indivíduo. Por exemplo, Lilo, ao interpretar o pai, não reproduziu apenas as ações dele, como também todas as figuras paternas que conheceu e com as quais conviveu para, a partir disso, construir a própria visão e interpretação de pai. Por conseguinte, o processo de generalização é um dos avanços desenvolvidos pela criança na brincadeira:

Então, a estrutura da percepção humana poderia ser expressa, de modo figurado, em forma de fração, onde o numerador é o objeto e o denominador é o sentido. Isso expressa uma conhecida relação entre o objeto e o sentido que surge baseada na fala e significa que cada percepção humana não é única, mas generalizada (VIGOTSKI, 2008, p. 31).

Percebemos que o choro de Rei na brincadeira representa compreensão e elaboração próprias na brincadeira, pois ele não faz o “buá” para imitar Ali e, tampouco, seguiu a orientação da Manu de fazer “Aaaaaaaaah”. Porém, ele faz o “Ah, ah” em um tom baixo e pausado, como se estivesse resmungando, e era um choro completamente diferente daquele apresentado ocasionalmente na escola, nos momentos em que estava contrariado.

Vigotski (2008) ressalta o movimento da brincadeira de faz de conta em que inicialmente a imaginação das crianças está muito próxima do real, mas que se transforma ao longo do processo e caminha para a simbolização. A esse respeito, Falco (2016, p. 28) argumenta que:

[...] a imitação vai transformando seu sentido no desenvolvimento do jogo simbólico: parte da imitação de ações, concretas como o ato de comer, e alcança a abstração de relações complexas do social, no auge do faz de conta, como comer num restaurante, representando ali toda a complexidade das interações sociais, o que pode exigir, inclusive, maior número de personagens/participantes do jogo. Há a valorização das possibilidades de ressignificações em seu contexto social, das interações entre os pares, e do desenvolvimento da linguagem verbal na organização e interlocução de ideias.

Desde o faz de conta apresentado anteriormente, as crianças assumiram a brincadeira e incluíram Rei nas atividades. Ao vivenciarem práticas acolhedoras, intencionais, afetivas e inclusivas, elas criaram estratégias próprias para incluí-lo nesse contexto.

Torna-se imprescindível confiar e trabalhar com todas as crianças, pois criam estratégias singulares de acolher e incluir. Mieto e Barbatto (2015, p. 101) discorrem sobre a relevância da brincadeira, que expande as condições de socialização democráticas e contribui para a transformação das concepções e dos valores essenciais para efetivar a inclusão:

Ao observarmos as crianças brincando no recreio, notamos que suas atividades lúdicas podem mudar concepções sobre quem brinca e sobre como constroem conhecimento e interação, direcionando as atitudes para o desenvolvimento de autonomia, inclusão e cidadania e não de dependência e segregação. As crianças brincam com a participação de todos: as que estão em cadeira de roda rodam com a ajuda dos colegas, acompanhando o ritmo do grupo; as com deficiência intelectual participam com os pares, construindo o fruir do grupo. Além disso as tentativas entre as crianças ouvintes e surdas, durante o brincar, possibilitam o acesso a alternativas de comunicação em que aprendem a interagir por meio da Língua Brasileira de Sinais (Libras).

À medida que as brincadeiras aconteciam, Rei se apresentava como mais confiante e alegre, o que permitia a ele estar nas rodinhas de conversa dos colegas, desde que Lilo estivesse junto. Ambas as crianças haviam construído uma relação de amizade, respeito e parceria; por conseguinte, Rei aprendia a brincar junto com as outras crianças, e estas passaram a conhecer o colega a se relacionar com ele de acordo com sua singularidade.

Outro momento que representou a autonomia de Rei na interação com as crianças diz respeito à brincadeira cantada de “lavando roupa”, proposta pela professora de música nos últimos dias letivos de 2019:

A professora chegou à sala, mostrou o pano e colocou a música. Rei gostou da música, a professora se sentou no chão e sugeriu que as demais crianças também se sentassem. Rei continuou de pé, e a profissional de apoio foi até ele, abaixou e disse:

Profissional de Apoio: Rei, vamos sentar. A gente vai brincar.

Ele fez uma cara indiferente, mas foi e se sentou no chão.

A professora, de maneira acolhedora, abriu o tecido e falou:

Professora: Agora vocês vão sentir o tecido e passar a mãozinha bem de leve.

Ritinha; Faz cócegas, tia!

A professora canta a música e apresenta alguns gestos relacionados com a letra.

Rei olha de maneira paralisada para ela. As crianças dão risada dos gestos da professora.

Então, ela solicita que a profissional de apoio ligue o som. A música começa e as crianças imitam a coreografia, mas Rei fica parado. A profissional de apoio se senta ao lado dele e fala:

Profissional de Apoio: Vamos, Rei. Olha a mão da tia, o jeito que eu faço.

A profissional levanta a mão de Rei e o incentiva a fazer sozinho. Rei sorri e começa a fazer timidamente.

Na quarta vez que a música é repetida, Rei já domina e executa a coreografia, dá sorrisos para os colegas e tapinhas no braço de Lilo, como se dissesse: “que brincadeira legal, camarada” (NOTA DE CAMPO 14 – REI, 2019).

Figura 4. Rei participando da brincadeira cantada “lavando roupa”



Fonte: Registro da autora (2019).

E assim o adulto se distancia do papel de mediador intencional na brincadeira. Nesse caso e no BRINCADILHAR, se torna um observador das aprendizagens das crianças e da criança com autismo por meio da interação.

Ao final de 2019, propusemos a Rei que ele fizesse um desenho sobre brincadeiras:

Pesquisadora: Rei, vamos fazer um desenho bem lindo?

Rei sorriu.

Pesquisadora: Do que você gosta de brincar?

Rei: “Socorro” (Rei colocou a mão na boca e sorriu).

Pesquisadora: Então vamos desenhar a brincadeira de “socorro”? Vou te ajudar.

Rei sorriu, utilizou lápis e giz de cera de várias cores e colocou muita força para colorir. Quando percebi que ele havia terminado, disse:

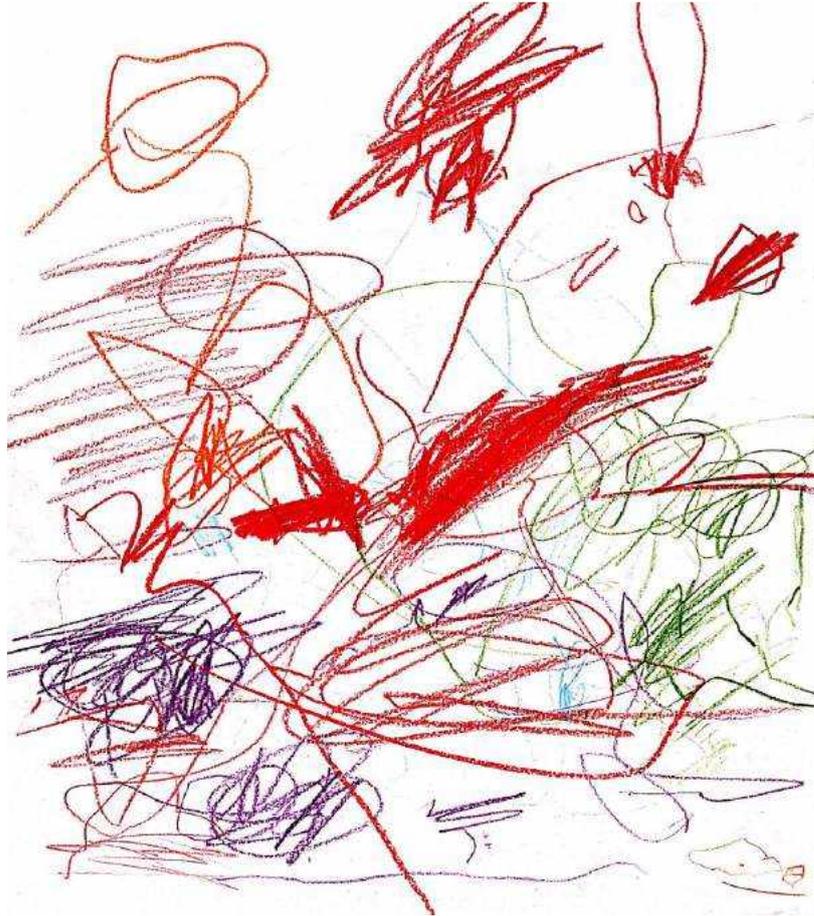
Pesquisadora: Que desenho lindo! Qual a brincadeira que você desenhou?

Rei: “Rei”.

Pesquisadora: Então me mostra onde está o Rei? (Rei aponta para uma parte específica do desenho e sorri).

Pesquisadora: Que desenho lindo! Vamos mostrar para os seus colegas? (NOTA DE CAMPO 15 – REI, 2019).

Figura 5. Desenho elaborado por Rei sobre a brincadeira que ele mais gosta



Fonte: Registro da autora (2019).

No processo de elaboração do desenho, todas as vezes em que eu perguntava a Rei o que estava desenhando, ele respondia, com convicção, “Socorro” ou “Rei”. Ao mostrar para os colegas, apontava o dedo para a ilustração e também dizia: “Socorro”. Por conseguinte, Rei começou a brincadeira por meio da imitação e, gradativamente, passou a ganhar novos parceiros e sentidos com as ações dele. Desde a observação inicial percebemos que Rei era a criança que segurava na mão da profissional de apoio e se comportava como alguém que precisava ser protegido; em outros momentos, se transformava naquele que nos chamava para brincar e, em seguida, se tornou um sujeito brincante.

Pino (2000) afirma, a partir de estudos de Vigotski, que a relação do sujeito é alterada de acordo com a relação estabelecida com o outro. No manuscrito de 1929, o autor bielorrusso pondera que o desenvolvimento percorre o caminho da socialização para a individuação, em que frequentemente erramos no modo como fazemos os questionamentos ou as indagações sobre o processo de desenvolvimento humano:

Toda a psicologia do coletivo no desenvolvimento infantil está sob nova luz: geralmente perguntam, como esta ou aquela criança se comporta no coletivo. Nós perguntamos: como o coletivo cria nesta ou aquela criança as funções superiores? Antes era pressuposto: a função existe no indivíduo em forma pronta, semipronta, ou embrionária – no coletivo ela exercita-se, desenvolve-se, torna-se mais complexa, eleva-se, enriquece-se, freia-se, oprime-se etc. Agora: função primeiro constrói-se no coletivo em forma de relação entre as crianças, – depois constitui-se como função psicológica da personalidade (VIGOTSKI, 2000, p. 29).

Por meio das interações com as crianças, as professoras, a profissional de apoio e a pesquisadora, Rei conseguiu aprender a brincar de fato.

4.2.2 BRINCADILHAR com Rio

Em 2019 foram realizados 13 encontros presenciais na EMEI. Enquanto isso, em 2020 aconteceram quatro encontros da mesma modalidade na instituição de Ensino Fundamental e oito, remotas, devido à suspensão das aulas presenciais.

Como citado anteriormente, Rio apresentava linguagem oral desenvolvida e amava conversar com os adultos da escola. Tendo em vista sua singularidade, para desenvolver o BRINCADILHAR utilizamos, na construção das informações para a pesquisa, o diálogo para interagir com ela, pois amava conversar conosco; e, ao longo do processo de convivência com Rio, percebemos que também poderíamos utilizar o desenho, pois essa é outra paixão dela. Além disso, realizamos observação, gravação de áudios e fotografias para registrar os momentos nos quais nos encontramos com Rio.

A seguir, apresentamos as informações construídas durante o BRINCADILHAR com Rio.

4.2.2.1 BRINCA – conhecer e relacionar-se (brincar) com Rio

Como citamos na seção anterior, o primeiro ponto para desenvolver o BRINCADILHAR compreende a observação de Rio no dia a dia da escola para a conhecer melhor. Tal ação aconteceu de maneira sistematizada durante quatro momentos de brincadeira no espaço externo da EMEI, uma vez por semana e durante aproximadamente 30 a 40 minutos.

Utilizamos o termo “formal”, pois acreditamos que a pesquisa no cotidiano escolar, no espaço de atuação profissional, aconteceu simultaneamente à prática pedagógica, sem a

possibilidade de separá-los: em um momento, agíamos como coordenadora escolar, e no outro, como pesquisadora. Vale ressaltar que as experiências profissionais nos constituíram, nos acompanharam e nos forneceram subsídios para nos relacionar com as crianças do estudo.

Nos momentos de brincadeira no pátio externo da escola, Rio não brincava e interagia em poucas situações com as outras crianças. Percebemos que, quando podia, ela se distanciava dos colegas para conversar com as profissionais da escola, deitar no colchão da biblioteca ou se esconder em diferentes lugares.

Ademais, ela menosprezava a interação com as crianças da idade dela ou mais novas e valorizava as relações com as pessoas adultas. Ao ser questionada sobre tal situação, ela reagiu da seguinte forma:

Pesquisadora: Você gosta de brincar de quê?

Rio: Eu gosto de brincar do que as pessoas entendam as minhas brincadeiras. Eu não gosto de brincar com crianças pequenas.

Pesquisadora: Me explica isso melhor.

Pesquisadora: Tipo assim, eu começo a falar, explicando do que a gente pode brincar, e todo mundo foge. Ninguém me escuta [...] (NOTA DE CAMPO 5 – RIO, 2019).

Apesar de não termos observado Rio brincar com outras crianças na escola, ela disse que gostava disso, mas as crianças pequenas (no caso, da idade dela) não a escutavam. Ao refletirmos sobre os momentos em que a analisamos, notamos que ela tinha razão ao afirmar que as crianças não a ouviam. Essa situação poderia estar relacionada ao fato de que as propostas de Rio eram bastante elaboradas e as crianças não queriam perder o tempo escasso do intervalo para planejar a maneira como Rio fazia – na verdade, elas queriam brincar de fato.

Diante da preferência de Rio pela interação com os adultos, identificamos que uma de suas satisfações era ser ouvida por eles. Assim, a melhor maneira de desenvolver o BRINCADILHAR com ela contempla, *a priori*, escutar variados assuntos e dialogar para, *a posteriori*, acrescentar novos elementos de acordo com a nossa proposta, até conseguirmos realizar a interação e a brincadeira entre Rio e as outras crianças.

Conforme os interesses como “ser ouvida pelos adultos”, construímos relações de confiança com Rio, em que um dos questionamentos me chamou a atenção: “Você sempre tem tempo de escutar as crianças?”. Ela repetia esse assunto com frequência e dizia que os adultos fingiam que ouviam as crianças, mas não sabiam do que elas estavam falando; logo, pretendiam apenas vigiar e controlar as crianças, o que demonstra dificuldades para ter

relacionamento com eles. Rio também enfatizou que eu era uma adulta que fugia a essa regra, por ser amiga dela.

A seguir, apresentamos um trecho de nota de campo com descrições sobre a visita da criança à minha sala de coordenadora escolar. Ela observou tudo e, partir disso, discutiu questões como afetividade e invisibilidade das crianças pelos adultos:

Rio começa a observar tudo, desde o teto da minha sala até o chão, anda pela sala, começa a perguntar sobre objetos e materiais, fica em pé atrás da minha cadeira e diz:

Rio: Naísa, você não acha que a sua sala é muito fria?

Pesquisadora: Como assim?

Rio: Vou tentar te explicar... Não é frio de gelo, de picolé.

Pesquisadora: É frio como?

Rio: Tipo a minha professora... Quando eu termino a tarefa, ela me dá um papel para desenhar e, quando eu dou um desenho para ela, ela fala: “que lindo, amei”. Mas tem outra professora (a criança citou o nome dela) que é fria como gelo e também muito brava comigo. Eu já fiz um desenho para ela e ela nem “lindo” falou; dobrou, colocou dentro do caderno e nunca mais eu fiz. Isso é ser fria.

Pesquisadora: Ah, sim.

Rio: **Ser fria também é não escutar as pessoas**, é fingir que elas não existem. Tipo eu: tem horas que eu estou falando com a minha mãe e sei que estou falando sozinha, porque, se eu perguntar “não é, mãe?”, ela nem sabe do que eu estou falando. Um monte de gente faz assim comigo (NOTA DE CAMPO 6 – RIO, 2019).

Mas, afinal, por que as crianças não têm espaço para expor as próprias ideias para nós? Por que não dialogar com elas? Essa denúncia, feita diversas vezes por Rio, poderia ser considerada uma manifestação do que predomina na sociedade e foi compreendida por ela? Por que não ouvimos as crianças? Provavelmente, em geral, não as escutamos porque não as conhecemos a ponto de valorizá-las como sujeitos. Esse distanciamento e desconhecimento das crianças empobrece a realidade, pois:

A criança que pensa o ainda não pensado (mesmo que por ela) cria poeticamente novas existências, novos mundos, tempos, territórios, novas lógicas, através de novas palavras e maneiras de fazê-las existir na concomitante criação de novas existências. Este movimento inspira pensar com as crianças em suas distintas infâncias (MELLO; LOPES; LIMA, 2019, p. 14).

O diálogo com ela, a escuta sobre a maneira singular de pensar, conversar e estabelecer conexões foi uma forma de estabelecermos vínculos afetivos com Rio:

Pesquisadora: E eu, sou fria?

Rio: Bem, você eu te adoro! Desde que a gente se conheceu, eu não sabia o que falar, mas eu tentei te explicar sobre como o meu cérebro é um quadrado vazio e você escuta esse “blá, blá, blá”. Eu acho que você presta atenção porque você continua o assunto e não fala só “aham” como o outro povo.

Pesquisadora: Por que você acha que seu cérebro é um quadrado vazio?

Rio: Simples, tipo assim... Eu não consigo ficar pensando em uma coisa só, é como uma ventania. Se bem que ventania é pouco... Como que chama aquele negócio que destrói as cidades?

Pesquisadora: Que negócio?

Rio: Eu não lembro o nome. Eu acho que é “furção”.

Pesquisadora: “Furção?” Será que é furacão?

Rio: Isso mesmo. Ele passa e vai destruindo tudo. Eu penso numa coisa e já penso outra, aí vai ficando um quadrado vazio.

Pesquisadora: Ah, sim. Então vamos voltar ao que você estava falando? (Eu me referia ao festival de talentos).

Rio: Sim, a sua sala está fria do jeito que eu te expliquei.

Pesquisadora: Como poderíamos deixar a minha sala aconchegante ou quente?

Rio: Eu poderia desenhar uns quadros e colocar para você.

Pesquisadora: Ótima ideia! (NOTA DE CAMPO 6 – RIO, 2019).

Com base na problemática de que Rio não brincava com as outras crianças e pouco interagia com elas, questionamos: como poderíamos pensar em uma brincadeira para ela não apenas estar junto dos outros colegas, como também estabelecer interações significativas? Como poderíamos dialogar com Rio sobre a brincadeira e, a partir disso, compreender os processos criativos, os recursos expressivos e a construção de significados e sentidos de crianças com autismo, conforme a análise das possibilidades dessas crianças nas brincadeiras? Ninguém melhor do que Rio para nos ajudar a entender tais aspectos.

Durante o tempo em que estivemos juntas, Rio fez várias críticas referentes às vivências na EMEI, e uma delas foi quanto ao festival de talentos realizado com as famílias. A escola havia proposto esse evento em comemoração ao dia da família, em que as crianças e os pais poderiam fazer apresentações aos colegas de turma de maneira variada: elaboração de receitas, contação de histórias, apresentação musical etc. Para nós e após ouvirmos os pais e profissionais da escola, o festival havia sido um sucesso, mas, ao dialogar com Rio, havia sido bem diferente sob o ponto de vista da criança:

Rio: Tipo assim, eu começo a falar, explicando do que a gente pode brincar e todo mundo foge, ninguém me escuta.

Pesquisadora: E o que você acha que a gente poderia fazer para as pessoas te escutarem?

A criança fica em silêncio, olhando para o teto; ficamos em silêncio por aproximadamente seis minutos.

Com um sorriso enorme, Rio me olha e diz:

Rio: Naísa, eu tive uma ideia muuuuuuuito legal.
 Pesquisadora: Mesmo? Me conte, quero saber.
 Rio: Lembra do festival de talentos que você fez aqui na escola?
 Pesquisadora: Lembro.
 Rio: Eu acho que foi horrível.
 Pesquisadora: Horrível? Por quê?
 Rio: Porque você não deu a oportunidade para a gente, como criança, mostrar os nossos talentos.
 Pesquisadora: Claro que dei! Várias crianças se apresentaram...
 Rio: É, Naísa, um monte de gente se apresentou, mas sempre com alguém da família. Assim, a gente não pode criar
 (NOTA DE CAMPO 6 – RIO, 2019).

Rio teceu críticas ao afirmar que as crianças sozinhas não tinham credibilidade para participar do festival. Segundo ela, para a criança ter autoridade na apresentação, deveria estar acompanhada por um adulto, o que, no processo de criação, frequentemente atrapalha o público infantil.

Diante disso, ela propôs um novo festival de talentos e o articulou como uma possibilidade de se tornar conhecida pelas outras crianças e, com isso, abrir caminhos para a brincadeira e as interações dela com os colegas:

A turma de Rio estava brincando no parquinho de areia. Rio também estava no parque cavando a areia, mas longe das outras crianças [...].
 Pesquisadora: Temos que pensar no tempo, no espaço, no som.
 Rio: Eu já sei... A gente pode fazer na quadra.
 Pesquisadora: E o sol?
 Rio: O que que tem ficar no sol?
 Pesquisadora: O evento pode demorar, e o sol faz mal.
 Rio: Tá bom. Vamos fazer então no pátio, perto do portão, sabe? Que tem aquele “trem” em cima...
 Pesquisadora: No toldo?
 Rio: Esse nome mesmo. Eu estava pensando no que deu errado no outro festival.
 Pesquisadora: E o que deu?
 Ri: Eu acho que você ficou bem travada como apresentadora.
 Pesquisadora – Travada? Como assim?
 Rio: Você não se transformou em uma apresentadora. Você ficou igual fica todos os dias.
 Pesquisadora: E como eu posso me transformar em uma apresentadora?
 Rio: Bem, você tem que ser igual esse povo da TV, que pega o microfone e agita a galera, sabe?
 Pesquisadora: Ah, sim. Preciso ensaiar com você. E como você acha que o festival de talentos pode te ajudar a se aproximar das outras crianças durante a brincadeira e aproximar as outras crianças de você?
 Rio fica em silêncio, para de cavar a areia, me olha com os olhos brilhantes, sorri lindamente e diz:

Rio: Eu tive uma ideia! Eu posso ser a apresentadora; assim, ficarei conhecida, eles vão aprender a me ouvir e vão ter que esperar eu falar que pode apresentar. Diga que sim, diga que sim, por favor!

Pesquisadora: Então, eu não serei mais a apresentadora?

Rio: Não, da outra vez você travou, e eu, sendo apresentadora, vou ficar solta como o vento.

Pesquisadora: Então, você será a nossa apresentadora oficial do festival de talentos. Eu vou elaborar e encaminhar os bilhetes ainda hoje.

Rio: Eba! Eu posso ir com você?

Pesquisadora: Não. Você vai brincar na areia, junto com seus amigos.

Rio: Afff, até hoje você não entendeu que eles não gostam de mim.

Pesquisadora: Quero que você brinque. Um beijo! (NOTA DE CAMPO 8 – RIO, 2019).

Aceitei a crítica e a nova proposta de Rio, em que ela requisitou o papel de apresentadora do festival. Essa seria uma excelente oportunidade para incentivar e compreender sua brincadeira de faz de conta, além de ela poder brincar e interagir com as outras crianças. A partir disso notamos que ela, desde o planejamento do festival, se utilizou de processos simbólicos e criativos para a incorporação do papel de apresentadora.

4.2.2.2 DI – interagir e dialogar (brincar) com Rio

A interação com Rio aconteceu por meio de diálogos com ela, em que construímos uma relação de respeito e confiança mútua, mas a nossa problemática se deve ao fato de Rio não brincar e interagir pouco com as crianças da turma dela. Assim, pensamos sobre como poderíamos ajudá-la interagir e brincar com os colegas.

Com o conhecimento da criança, de seus gostos e singularidade, começamos a pensar, junto com ela, sobre as formas de interação e brincadeiras com as outras crianças. Por meio da proposta de Rio, referente a um novo festival de talentos, conseguimos compreender o processo de criação, os recursos expressivos, e a construção de significados por ela.

Após inúmeras conversas com Rio sobre brincadeiras e a interação dela com as crianças, chegamos à conclusão de que o festival de talentos poderia ser uma brincadeira, em que cada pessoa assumiria determinado papel:

Rio: Tipo assim, Naísa... Vai ter a apresentadora, vai ter quem monta a caixa de som, vai ter as crianças que vão apresentar os talentos. Aí, cada um vai ter que fazer do jeito certo.

Pesquisadora: E qual seria o jeito certo?

Rio: Uai, Naísa... Cada um fazendo o seu papel como se fosse de verdade. [...]

Rio: Nossa, Naísa, é mesmo! Eu já preparei o meu discurso porque quero ser igual a uma apresentadora. Eu posso passar nas salas com você?

Pesquisadora: Mas você não está com sono?

Rio: Estou com sono de ficar entediada. Para eu passear nas salas de aula, não.

Pesquisadora: Então, vamos ver se a sua professora autoriza.

Rio falou assim com a professora: “Tia, eu tenho que organizar os últimos detalhes do festival. Eu sou apresentadora, tenho que passar de sala em sala”. Percebi que ela já queria assumir a função; então, caminhamos rumo à minha sala e, no caminho, perguntei para Rio:

Pesquisadora: Você disse que já havia preparado o seu discurso... Você poderia me falar hoje?

Rio: Não posso. Eu só vou falar com os aparelhos ligados, o som, o microfone... Agora eu não sou apresentadora, só quando isso tudo tiver pronto.

Pesquisadora: Mas, a gente pode fazer de conta.

Rio: Não, Naísa. Eu quero fazer surpresa para você também. Só vou te dar uma dica: você leva um papel e eu vou fingir que vou ler; aí, você vai me contar no ouvido o nome desses pirralhos.

Pesquisadora: Pirralhos?

Rio sorri e corrige:

Rio: Desses alunos.

Pesquisadora: Então, vamos passar nas salas?

Rio: Eu posso dar o recado?

Pesquisadora: Pode. O que você pensou em falar?

Rio: Não falem amanhã, é o festival de talentos. Cada um tem que fazer o seu papel e eu vou organizar vocês.

Pesquisadora: Vamos combinar de outra maneira?

Rio: Como?

Pesquisadora: Você vai dizer assim: “Amanhã será o nosso festival de talentos. Por favor, quem for apresentar, pode trazer roupas, instrumentos e os objetos que for utilizar na apresentação. Eu vou ajudar vocês porque eu sou a apresentadora”.

Rio: Combinado!

Pesquisadora: Outra coisa: você será apresentadora para as pessoas te conhecerem e ouvirem o quanto você fala bem. Nós vamos aproveitar o festival para você fazer amigos e brincar com eles (NOTA DE CAMPO 9 – RIO, 2019).

Para a criança, a brincadeira é coisa séria e existe uma organização para acontecer. Ser apresentadora sem os objetos necessários para a personagem era inadmissível, de acordo com Rio – nesse caso, ela separa o momento em que é Rio e outro no qual exercerá o papel de apresentadora do festival.

Leontiev (2018) enfatiza que, na brincadeira, as condições da ação podem ser alteradas, mas o conteúdo e a sequência devem corresponder à situação real. Para exemplificar essas considerações, o autor exemplifica um trabalho de pesquisa com crianças:

Sob a sugestão do processo de vacinação, as crianças brincavam de vacinação contra a varíola, e durante a brincadeira elas agiam da mesma forma que os adultos, quer dizer, elas realmente esfregavam a pele do braço “com álcool”, em seguida faziam um arranhão e depois friccionavam a “vacina”. O pesquisador interferiu na brincadeira e perguntou: “Vocês gostariam que eu lhes desse álcool de verdade?” A proposta foi recebida com entusiasmo, pois é muito mais interessante usar álcool de verdade do que álcool imaginário. “Vocês continuem vacinando enquanto eu vou buscar o álcool”, disse o pesquisador; “vacinem primeiro e depois vocês poderão esfregar com álcool de verdade”. Essa sugestão, todavia, era contra as regras do brinquedo e foi categoricamente rejeitada pelas crianças, é claro que é muito mais atraente usar álcool de verdade, mas ele não pode ser esfregado no braço após a vacinação. Isto altera a ação, e é um desvio da ação real, a qual consiste em esfregar o álcool na pele primeiro lugar e, em seguida, fazer o arranhão. Nunca se faz o contrário – assim sendo, é melhor ficar com o álcool imaginário; então, a própria ação estará inteiramente de acordo com a situação real (LEONTIEV, 2018, p. 126).

Como informado anteriormente, Vigotski (2008) cita que a brincadeira é importante para as crianças não pelo prazer proporcionado, até porque existem outras atividades que podem ser mais prazerosas a elas. Ademais, essa atividade permite à criança aprender inúmeras questões fundamentais:

Permitam-me, nesse momento, passar ao problema da brincadeira em si. Sabemos que a definição de brincadeira, levando-se em conta como critério a satisfação que ela propicia à criança, não é correta por dois motivos. Primeiramente, porque há uma série de atividades que podem proporcionar à criança vivências de satisfação bem mais intensas do que a brincadeira. [...] Por outro lado, conhecemos brincadeiras em que o próprio processo de atividade também não proporciona satisfação. São aquelas que prevalecem no final da idade pré-escolar [...] (VIGOTSKI, 2008, p. 24).

Após o planejamento e a organização do festival de talentos conforme as críticas e o olhar de Rio, chegou a hora de vivenciá-lo. No dia do referido evento, ela estava animada e eufórica e disse que iria ser uma verdadeira apresentadora, ao assumir o papel com muito empenho, mas, para isso, seria necessária a utilização de objetos para compor o faz de conta:

Rio veio animadíssima. Eu e a professora eventual estávamos organizando o som, o microfone, os cabos e os *pendrives* das apresentações quando Rio falou:

Rio: Gente, eu estava pensando... Como eu serei apresentadora, eu tinha que ter uma roupa diferente.

Pesquisadora: Que tipo de roupa, Rio?

Rio: Alguma que fosse destaque.

A professora eventual disse que havia, na sala do AEE, uma roupa de Emília.

Rio amou a ideia e disse assim:

Rio: Eu quero a fantasia de Emília.

[...]

Rio: Além de ser apresentadora, eu vou apresentar uma música.

Pesquisadora: Qual música?

Rio: Eu fiz uma composição essa noite.

Eu e a professora eventual estávamos varrendo o chão, paramos naquele instante e olhamos uma para a outra. Rio disse:

Rio: A música é assim:

“Eu te vi... lá no canto da sala

O seu nome eu queria saber

Para ir até você

Mas, eu tinha medo de olhar seus olhos e histórias descobrir

Mas, sem luz, a noite começa a brilhar e a noite começa a cair”.

Eu e a professora ficamos boquiabertas. Parabenizamos Rio e conversamos, entre nós duas, que achávamos que Rio havia inventado a música naquele momento. Organizamos o espaço, a professora eventual vestiu a roupa da Emília em Rio e ela ficou linda e feliz. Rio testou o microfone e achou o máximo ouvir a sua voz na caixa de som. Enquanto as turmas iam chegando, Rio me falou:

Rio: Naísa, você trouxe o papel que eu te falei?

Pesquisadora: Trouxe o meu cronograma.

Rio: Você vai ter que me entregar ele para eu fingir que estou lendo.

Pesquisadora: Ok, posso te emprestar. Faremos assim: eu falo que você será a apresentadora, te entrego o microfone e você se transforma na apresentadora. As turmas do primeiro período se apresentarão primeiro, e as do segundo, por último. O nome da primeira criança a se apresentar é Maria Vitória.

Rio: Combinado, Naísa!

Naquele momento, eu verifico se todas as turmas já chegaram para o festival, pego o microfone e digo:

Pesquisadora: Bom dia, crianças, tudo bem com vocês? Estou muito feliz por estar aqui hoje e realizar o nosso segundo festival de talentos. Hoje teremos como apresentadora a nossa querida Rio, que irá nos presentear com a sua condução.

Entrego o microfone para Rio e ela diz:

Rio: Oi, gente! Estamos aqui hoje para o nosso primeiro festival de talentos, porque aquele outro não contou, tinha adultos. Vocês devem estar pensando quem é essa Emília... Eu sou a Rio do segundo período, da sala 5. Vocês sabem o que significa um festival de talentos? É quando a gente mostra uma coisa que a gente sabe fazer muito bem. E a primeira a se apresentar será...

Espera aí porque eu tenho que ler aqui...

Rio olha para o papel com uma atitude leitora e anuncia:

Rio: Estrelinha, que vai apresentar um sambinha (NOTA DE CAMPO 10 – RIO, 2019).

De acordo com Rio, assumir o papel de apresentadora não poderia ser feito de qualquer maneira. Para fazer de conta nessa função, alguns elementos eram fundamentais: uma roupa diferente, os aparelhos (microfone e caixa de som) e o papel para a leitura.

Segundo a Psicologia Histórico-Cultural, a criança, ao representar um papel, não apenas o reproduz, mas parte dos elementos da realidade, caminha para a imaginação e, por

meio de um movimento social para o individual, cria a própria representação. Assim, Rio não reproduziu uma apresentadora específica, mas, a partir do conhecimento de todas as que já havia tido contato, criou uma maneira singular.

Leontiev (2018, p. 130) ressalta que a brincadeira é uma atividade generalizada que não pode ser compreendida como simples reprodução:

Uma criança que se imagina um motorista em uma brincadeira reproduz talvez a forma de agir do único motorista que ela viu, mas sua própria ação é uma representação, não suas ações concretas, tais como foram observadas pelas crianças, mas as ações de guiar um carro em geral, dentro dos limites, é claro, da compreensão e generalização dessas ações, que sejam acessíveis a crianças. É por isso que o motivo para a criança não é reproduzir uma pessoa concreta, mas executar a própria ação como uma relação com o objeto, ou seja, precisamente uma ação generalizada.

Enquanto isso, Barroco e Tuleski (2007, p. 24) asseguram que o processo de criação não se refere a uma associação mecânica com a realidade objetiva:

[as criações] são reelaborações sobre e para a realidade subjetivo-objetiva, como já manifestamos, mas não a partir de associações mecânicas e espontâneas entre determinados elementos, e sim, da *apropriação* de conhecimentos no decorrer da história de seu desenvolvimento pessoal.

Para Rio, seria inadmissível uma apresentadora não saber ler; por isso, ela teve a atitude leitora para demonstrar às outras crianças que já sabia fazer esse tipo de atividade. Durante a apresentação do festival, presenciamos a mudança de papéis no faz de conta, com uma transformação de Rio no tom de voz, na roupa e na maneira de se apresentar – era como se fossem duas crianças distintas:

Enquanto as três primeiras crianças do primeiro período se apresentavam, Rio sentou-se na escada e ficou virando os olhos. Impaciente, tirou a peruca da Emília e, antes de a terceira criança terminar, ela interrompeu, agradeceu e disse:

Rio: Agora vocês terão uma brilhante apresentação. Eu tirei a roupa de Emília porque agora é a minha vez de apresentar. A Naísa já está me olhando torto, mas apresentadora de verdade é assim, tem que surpreender. Olha, gente, prestem atenção em mim, eu fiz uma composição de uma música especial para o dia de hoje, é assim:

“Eu te vi... lá no canto da sala

O seu nome eu queria saber

Para ir até você

Mas, eu tinha medo de olhar seus olhos e histórias descobrir

Mas, sem luz, a noite começa a brilhar e a noite começa a cair”.

Eu e a professora eventual olhamos uma para a outra boquiabertas e ela me disse:

Professora: Naísa, a Rio cantou igualzinho àquela hora.

Pesquisadora: Estou até sem palavras. Ela compôs a música e não se esqueceu.

Professora: Essa menina é inteligente demais e precisa de ajuda!

Pesquisadora: Temos muito que aprender com ela!

As crianças ficaram eufóricas, aplaudiram Rio e gritaram muito. Rio ficou feliz e me disse:

Rio: Viu, Naísa? Agora todo mundo vai saber que eu sou legal!

Pesquisadora: Que bacana! A partir de agora, você poderá ter amigos e brincar com eles.

Rio: É... acho que vai ser legal, mas eu não vou brincar de brincadeiras chatas (NOTA DE CAMPO 10 – RIO, 2019).

Figura 6. Festival de talentos na EMEI, com Rio fantasiada de Emília



Fonte: Registro da autora (2019).

Figura 7. Festival de talentos, em que Rio está sem a fantasia de Emília após ter apresentado a música



Fonte: Registro da autora (2019).

Silva, Costa e Abreu (2015, p. 117) citam que, durante a brincadeira, apesar de as crianças se basearem na realidade objetiva para o processo criativo, realizam transformações inventivas nos planos simbólico e material, o que poderia ser entendido como transgressão, transformação ou criação:

Quando faz de conta, a criança pequena tenta agir como adulto, incorporando aspectos da cultura. Tal ação, guiada pela imaginação, resulta da necessidade do desejo infantil de incorporar elementos dispostos no real. Por meio da construção de cenários lúdicos e assumindo os papéis sociais (personagens), meninos e meninas se apropriam das regras sociais e historicamente construídas. Os pequenos brincam que são professores, mães-pais, filhos (as), médicos (as), motoristas etc. e, ao mesmo tempo que se apoiam no real (por meio de regras e generalizações de papéis), efetuam transformações inventivas no plano simbólico.

Nesses termos, Barroco e Tuleski (2007, p. 24) explanam que, quando criamos condições para os processos criativos das crianças, impulsionamos o desenvolvimento das funções psicológicas superiores:

[...] podemos entender que todo processo ligado à atividade criadora tem por base uma *inadaptação*, fonte suprema de todas as necessidades humanas, mola propulsora da consciência. Os ápices criativos encontram-se diretamente relacionados às condições sócio-históricas postas e ao processo

de amadurecimento (histórico) de cada indivíduo. Tal processo relaciona-se à capacidade de planejar, de estabelecer um projeto mental que, ao ser colocado em prática, é aperfeiçoado a cada passo através da capacidade de autocrítica desenvolvida, o que requer o desenvolvimento das funções psicológicas superiores da consciência (grifos das autoras).

Ao dramatizar uma apresentadora do festival e uma cantora de maneiras diferentes, Rio criou, compôs e exercitou sua imaginação e capacidade criativa. Sobre a composição da música, ela estava relacionada às suas vivências em ter dificuldades para dormir à noite. E no tocante à imaginação, Magiolino (2015, p. 150) sustenta que “a dramatização é algo que permite não só a expressão das emoções como, antes de tudo, a sua vivência, o seu (re) conhecimento e a sua significação. As emoções da criança se realizam e são encharcadas de sentido”.

Por sua vez, ao ser ovacionada pelas crianças, a alegria, o orgulho e o contentamento eram nítidos nas expressões de Rio. Após o encerramento do festival, colocamos música para as crianças dançarem e percebemos que ela não tolerava mais o barulho, tendo saído rumo ao pátio da escola, para onde duas crianças a acompanharam, Luar e Pepe. Os três se sentaram embaixo de uma árvore e ficaram conversando; então, me aproximei e falei:

Pesquisadora: Rio, por que você veio para cá?

Rio: O barulho está me incomodando. Eu não gosto de som alto, e os meninos estão gritando. A minha cabeça não aguenta.

Luar direciona o olhar para mim e diz:

Luar: Tia, a gente veio chamar a Rio para voltar para lá para ninguém brigar com ela. Eu não quero dançar... Posso ficar aqui com ela?

Pepe também diz:

Pepe: Eu também não quero dançar; quero ficar aqui.

Pesquisadora: Ok, crianças, brinquem os três e não saiam daqui. Quando desligar o som, os chamarei para me ajudar a organizar o pátio e levar as coisas para dentro.

Rio: Eba!

As crianças que continuaram no local do festival dançaram por aproximadamente 30 minutos e eu observei Rio, Luar e Pepe de longe. Este último é um menino que está sempre envolvido em conflitos com os colegas, bate muito e, inclusive, enfrenta as profissionais. Observei que os três conversavam calmamente, puxavam folhas das árvores e sorriam. Encerrei o momento com as outras crianças e chamei o trio para me ajudar. Foram sorrindo, ajudaram e, depois, os orientei a voltar para a sala (NOTA DE CAMPO 10 – RIO, 2019).

Por meio da interação, do diálogo e da representação de papéis com Rio, notamos vários avanços na convivência dela no cotidiano escolar. O fato de ela interagir sozinha com

Luar e Pepe e dialogar com eles trazia esperança de que a interação e as brincadeiras poderiam ser ampliadas.

Depois do festival de talentos, Rio estava mais aberta e próxima às interações com as outras crianças, em que aceitava o contato com elas, diferentemente de outros momentos durante o ano, em que os colegas se aproximavam e ela os chamava de “pirralhos”. Houve também a devolutiva de uma professora de Rio, para quem a criança estava mais feliz, envolvida e menos resistente quanto à realização das tarefas – inclusive, fez um desenho para Pepe, pois havia dito que estava apaixonada por ele.

A mãe de Rio relatou que a criança acordava para ir à escola sem reclamar, chegava em casa contando sobre o que havia vivenciado e estava mais feliz:

No dia posterior ao festival de talentos, uma das professoras de Rio chegou à minha sala no horário do recreio e me contou que a menina estava mais feliz e envolvida, brincou um pouquinho com a Luar e pediu uma folha para fazer um desenho de presente para o Pepe. [...]

Após a realização do festival, observamos que, durante o recreio e na saída da escola (momento em que as crianças esperavam os pais), Rio permitia que as crianças se aproximassem mais dela, mesmo que o tempo de interação continuasse sendo curto.

A mãe de Rio me procurou e disse que estava desesperada quanto ao encerramento do ano, pois Rio havia sido muito acolhida em nossa escola. Ela tinha percebido a diferença não de comportamento da filha, mas em nosso jeito de lidar com ela. A mãe disse assim:

Mãe de Rio: O ano acabou e vocês não me ligaram para buscar a Rio mais cedo. Olha que nem eu que sou mãe aguento ela [*sic*]!

A mãe relatou a sua insegurança em matricular Rio em outra escola. Ela tinha medo da não adaptação da criança (NOTA DE CAMPO 11 – RIO, 2019).

Apesar dos aprendizados de Rio durante o BRINCADILHAR, ela poderia construir mais interações com os colegas e ter outros momentos de brincadeira.

4.2.2.3 LHAR – olhar e vivenciar (brincar) para Rio

Destacamos que, no BRINCADILHAR, não bastou que o adulto interagisse e brincasse com a criança com autismo, foi preciso proporcionar vivências para ampliar e efetivar a brincadeira e a interação com as outras crianças. Em se tratando do diálogo com Rio, construímos vivências por meio do festival de talentos para ela interagir e brincar com outras crianças. Após o evento, realizamos um momento com ela para avaliá-lo:

Pesquisadora: Podemos conversar sobre o festival de talentos?

Rio sorri e diz.

Rio: Foi muito legal!

Pesquisadora: O que você sentiu no festival de talentos?

Rio: Muita alegria e felicidade porque finalmente eu pude ser reconhecida com o carinho e a amizade que eu sempre merecia.

Pesquisadora: Que legal! Então agora você tem amigos?

Rio: Não é bem assim...

Pesquisadora: Você poderia desenhar o que significou o festival de talentos para você?

Na mesa, eu coloquei folha sulfite, lápis de cor, giz de cera e canetas para Rio utilizar na produção do desenho. Quando percebi que havia terminado, disse:

Pesquisadora: Que desenho maravilhoso! Me conte sobre ele.

Rio: Eu fiz euzinha [*sic*], a caixa de som, essas bolinhas são as crianças, no caso, a plateia. E eu coloquei umas coisas que não teve, os confetes. Na verdade, eu acho que faltou e que vocês deveriam ter jogado confete em mim no dia do festival, porque eu brilhei como uma estrela.

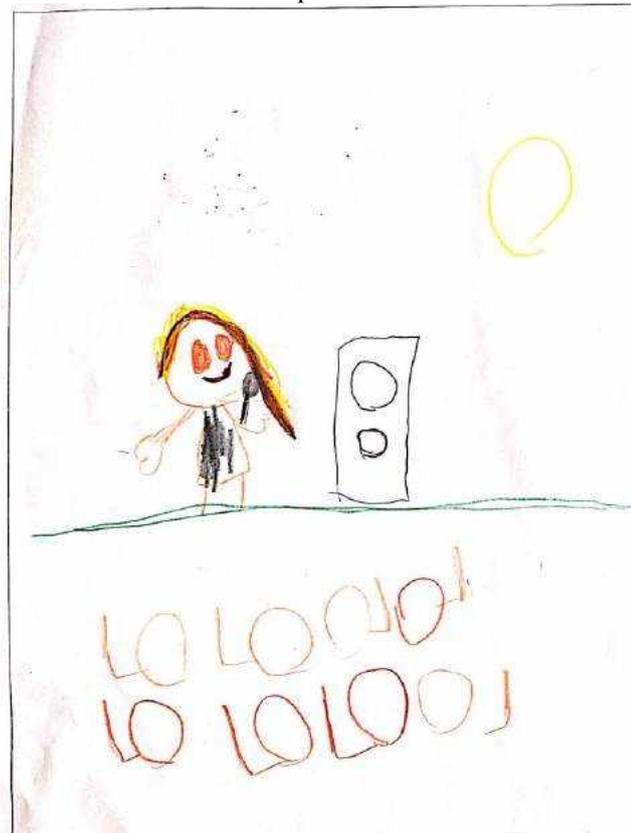
Pesquisadora: Após o festival, o que mudou para você aqui na escola?

Rio: Agora todo mundo me conhece, me chama pelo nome, me convida para fazer as coisas, me oferece lanche...

Pesquisadora: Que legal!

Rio: Ah, agora eu não preciso gritar e nem xingar eles, porque eles não me “dedam” mais quando eu dou umas fugidas (NOTA DE CAMPO 12 – RIO, 2019).

Figura 8. Desenho elaborado por Rio sobre o festival de talentos



Fonte: Registro da autora (2019).

Conforme os relatos de Rio, era perceptível que ela gostava de ser o centro das atenções. Após o festival, o fato de ser reconhecida e, principalmente, acolhida pelas outras crianças ganhou um novo sentido para ela no cotidiano escolar.

Os vínculos com outras crianças foram construídos por meio de relações de companheirismo e cumplicidade – inclusive, elas se tornaram parceiras para “acobertar” o que não era permitido na escola: as fugas de Rio. No tocante a esse fato, Mieto e Barbato (2015, p. 92) afirmam que:

[...] o brincar com fruição da imaginação desencadeia condições de socialização diferenciadas, potencializando construções de conhecimento inovadoras entre pares, crianças da mesma idade e crianças mais velhas – na família, na rua, na comunidade –, gerando experiências estéticas, de companheirismo e amizade. Basta lembrarmos que as crianças parecem ter facilidade de se conhecer pelo brincar. E, logo que estão juntas, não enfocam as distinções ou diferenças entre si, mas seguem princípios próprios da brincadeira, centrados na colaboração e na reciprocidade do fazer junto, em acordos e desacordos que são rapidamente negociados e concretizados na interação.

Também depois do evento, observamos vários momentos de interação e brincadeira de Rio com a dupla preferida de colegas: Luar e Pepe. Ela era sempre a protagonista da brincadeira naqueles momentos, ditava as regras e os dois obedeciam. Pepe era mais resistente, mas Luar era muito obediente e submissa.

Aos poucos constatamos que Rio fazia pequenas interações diárias com as crianças da sua turma e se entrosou durante as brincadeiras, além de ter ampliado as relações com outros sujeitos. Na sequência, apresentamos um dos episódios nos quais Rio brinca de maneira coletiva:

Estávamos acompanhando a saída das crianças e, como era a última semana de aula, havia poucas crianças esperando os pais. Ao perceber que um grupinho de umas cinco crianças estava correndo no pátio, gritei:
 Pesquisadora: Crianças, cuidado com o degrau para não cair!
 Rio: Nossa, a gente nem pode brincar em paz!
 Reconheci a voz de Rio e fiquei surpresa. As crianças diminuíram a velocidade, mas continuaram correndo. Então, fiquei a observá-las. As crianças diziam “Môiiiiiiiica” para ela, que gritava sorrindo “seus pestinhas” e corria atrás deles. As crianças que estavam brincando com Rio eram Luar, Pepe, Aninha e Tutu. Continuaram com a brincadeira por um bom tempo, que foi cessando à medida que as crianças iam embora. Primeiro foi Tutu, depois, Aninha, Pepe e, por último, ficaram Luar (que ia de van) e Rio, cujos pais dificilmente se atrasavam para buscá-la.

Rio e Luar ficaram sentadas conversando e tiraram as bolsinhas de lápis das mochilas.

Vou até elas e pergunto:

Pesquisadora: Vocês estavam brincando de quê?

Luar: De Mônica e Cebolinha. A gente era tudo Cebolinha, e a Rio era a Mônica.

Rio interfere:

Rio: Na verdade, a brincadeira começou assim: na hora do recreio, eu comi muita melancia, aí o Pepe disse assim: “Nossa, Rio, você gosta de melancia mesmo”. Aí eu disse “estou parecendo a Magali”, e aquele insuportável do Tutu entrou na conversa e falou: “Você está mais para Mônica”. Aí eu fiquei furiosa porque ele falou isso, me chamando de dentuça (os dentes permanentes superiores de Rio estavam nascendo, algo comum para a idade de cinco a seis anos – os dentes são grandes em um rosto pequeno).

Luar interrompe:

Luar: Tia, aí a Rio fechou as mãos e ficou vermelha. Todo mundo começou a rir e ela não aguentou e deu risada também.

Rio: Não foi bem assim... Eu tive que rir para não passar vergonha. Aí, Naísa, o Tutu colocou a mão na cintura e falou “Môniiiiica” e eu corri atrás dele, e todo mundo quis falar “Môniiiiica” para eu correr atrás.

Pesquisadora: Ué, Rio, talvez seja porque todas as crianças queriam a sua atenção e queriam brincar com você.

Rio: Não sei. Mas aí, quando a professora deixou a gente aqui, eles começaram de novo. Aí eu corri atrás deles.

Pesquisadora: E você gostou?

Rio: Gostei, foi bem legal. Eu não gosto que me chamem de dentuça, mas foi divertido.

Pesquisadora: Mas eles te chamaram de dentuça?

Rio: Naísa, precisa chamar de dentuça se estão chamando de Mônica? Arrrrrr!

Pesquisadora: Eu não sei, mas eu acho que a gente poderia perguntar para as crianças: por que “Mônica”? De repente foi só a maneira de brincar.

Luar interrompe:

Luar: Tia, eu acho que todo mundo achou a brincadeira legal. A gente só fala “Môniiiiica” e a Rio corre atrás da gente.

Pesquisadora: E o que vocês acham mais divertido nessa brincadeira?

Luar: Eu acho correr.

Rio: Eu acho legal todo mundo olhando para mim e querendo a minha atenção. Eu gosto de correr também.

A mãe de Rio chega, seguida da van de Luar (NOTA DE CAMPO 13 – RIO, 2019).

Ao observar Rio percebemos que, apesar das inúmeras resistências para estar junto com as crianças, principalmente da idade dela ou menores, de querer mandar na brincadeira e de ser o centro das atenções da escola, ela estava interagindo e brincando de fato.

O BRINCADILHAR com Rio foi construído de várias maneiras e em muitas situações, especialmente como apresentadora do festival. Nesse contexto, conseguimos compreender as maneiras utilizadas por ela no processo de criação e simbolização.

4.2.3 Reflexões gerais sobre o BRINCADILHAR com Rei e Rio

O BRINCADILHAR aconteceu de maneira completamente diferente com Rei e Rio. A compreensão dos processos criativos e dos recursos expressivos, além da construção de sentidos dessas crianças por meio da brincadeira aconteceram de modos discrepantes.

Rei tinha limitações no que tange à comunicação verbal, o que não impediu a realização do BRINCADILHAR; com ele, as brincadeiras começaram com a imitação até chegarem no faz de conta. Enquanto isso, Rio demonstrou, desde o início do BRINCADILHAR, conhecer o processo de simbolização da brincadeira, visto que o domínio dos elementos apontados na Psicologia Histórico-Cultural estava presente na dramatização dela. Antes, ela não brincava e nem interagia porque, na realidade, as profissionais da escola não tinham oportunizado vivências que permitissem a ela se desenvolver nas relações com as outras crianças.

Nossa proposta inicial era continuar com o BRINCADILHAR com Rio e Rei de maneira presencial no primeiro semestre de 2020, nas escolas de Ensino Fundamental onde eles estavam matriculados, mas, devido à pandemia causada pela Covid-19, realizamos apenas quatro encontros presenciais na instituição educacional de Rio e um, na de Rei. Com a suspensão das aulas presenciais, conseguimos continuar a construção de dados de maneira remota com Rio, mas isso não foi possível com Rei, pois a mãe dele não tinha disponibilidade para o acompanhar nos contatos conosco.

A seguir, apresentamos categorias importantes para serem pensadas com a associação do BRINCADILHAR realizado na EMEI, das observações nas instituições de Ensino Fundamental e nos encontros virtuais com Rio acerca das possibilidades das brincadeiras para o desenvolvimento das crianças, especialmente daquelas com autismo.

4.2.3.1 Espaço e tempo de brincadeiras no cotidiano escolar

Como discutimos ao longo desta tese, a brincadeira é a atividade principal das crianças em período pré-escolar, ao abarcar os anos finais da Educação Infantil e o primeiro ano do Ensino Fundamental – neste último, que possui nove anos de duração, a criança ingressa no primeiro ano com cinco ou seis anos de idade.

Dessa forma, questionamos: se a brincadeira é a atividade principal das crianças de três a seis anos de idade, por ser a que mais contribui para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, quais o tempo e o espaço ocupados por essa atividade no cotidiano da Educação Infantil e no primeiro ano do Ensino Fundamental?

4.2.3.1.1 A brincadeira na Escola de Educação Infantil

Na escola de Educação Infantil pesquisada, constatamos que a brincadeira não é a atividade principal das crianças e que o período destinado a ela é mínimo, com cerca de 50 minutos semanais, mas, na realidade, é reduzido a aproximadamente 30 minutos, pois há o tempo de organização para as crianças irem ao espaço externo e de retorno para a sala de aula; ou seja, a brincadeira tem dia, hora e duração para acontecer. Durante o recreio, as crianças permanecem no refeitório apenas para se alimentarem, e aquelas que ficavam depois do horário escolar para esperar pelos pais brincam livres nesse momento.

Isso nos faz refletir sobre como podemos pensar em tempos e espaços para as crianças terem a brincadeira como atividade principal. Tal questão perpassa não apenas o nosso intuito, como também requer a formação de professores para compreenderem os motivos de as brincadeiras serem importantes, o desejo dos professores para a efetivação dessa prática, a compreensão das famílias, as políticas públicas e as condições materiais adequadas nas escolas.

Na Educação Infantil, diversas professoras recorrentemente defendem a preparação das crianças para o Ensino Fundamental e compreendem a brincadeira como um momento para passar o tempo ou se divertir. Por isso, consideramos imprescindível uma formação voltada ao desenvolvimento humano, que abarque a atividade principal de cada período para as docentes compreenderem a importância da brincadeira para o desenvolvimento das crianças.

Mello (2007, p. 89) afirma que as professoras da Educação Infantil devem fazer questionamentos sobre a maneira de aprender das crianças e como se ocorre o desenvolvimento delas:

Nessa perspectiva, é necessário perguntar como as crianças aprendem, como acontece o processo de humanização na infância, que papéis têm o adulto professor ou professora e as crianças no processo de conhecimento. Ganham nova dimensão os conceitos de criança, de infância e de escola.

Por seu turno, Barroco e Tuleski (2007, p. 27), referenciadas em Agnes Heller, Marx e Engels, defendem a importância de os professores trabalharem no cotidiano escolar com atividades não cotidianas, ou seja, que não sejam meramente reprodutivistas, e sim que elevem o aprendizado e a criação:

A vida cotidiana faz-se de mediadora para o não-cotidiano e é a escola preparatória deste; e para cumprir com suas atribuições clássicas, a escola tem que trabalhar com os próprios docentes a importância de se envolverem com atividades não-cotidianas (ciência, filosofia, artes). Parafraseando Marx e Engels, a escola deve buscar sair do reino da necessidade e encaminhar a si mesma, e aos que com ela se relacionam, para o reino da liberdade.

Para fortalecer determinados grupos de professoras, os familiares das crianças solicitam, das escolas de Educação Infantil, um trabalho focado na alfabetização e com várias tarefas no papel, muitas vezes voltadas ao treino e à repetição, por compreenderem essa etapa da educação como preparatória para o Ensino Fundamental. Há cobranças referentes ao ensino mecanizado da leitura e da escrita na Educação Infantil e a ênfase no trabalho com letras, números, formas geométricas, o que, muitas vezes não tem sentido para as crianças. Reiteramos que tais profissionais acreditam nesse tipo de proposta e se unem às exigências da família para justificarem um trabalho que não contempla a brincadeira e está mais relacionado ao ensino que reproduz ou treina habilidades do que para uma Educação Infantil que aborda conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade de maneira contextualizada, e não apenas pela memorização de atividades correlatas.

Mello (2015) ressalta a importância de pensarmos na função da EMEI como diferente das instituições de Ensino Fundamental, a começar pela nomenclatura “Educação Infantil”, e não “Ensino Infantil”. Nesse estabelecimento, as crianças aprendem e se desenvolvem por meio de múltiplas atividades, das vivências da vida cotidiana e das interações com os pares, sem ficarem (ou não deveriam ficar) limitadas à sala de aula:

Os estudos de Vigotski sobre o desenvolvimento humano e, especificamente, sobre o desenvolvimento infantil fazem uma contribuição central para orientar a construção desses novos conhecimentos: orientam uma nova compreensão e um novo olhar sobre a criança, sobre a infância e sobre a educação da infância. E nosso papel, como leitores e estudiosos de Vigotski, é interpretar suas contribuições buscando as implicações práticas de seus estudos para a educação de crianças pequenas (MELLO, 2015, p. 3).

Conforme as legislações que orientam a Educação Infantil, notamos que ela não objetiva preparar a criança para o Ensino Fundamental. Nesse ínterim, recordamos que a

Psicologia Histórico-Cultural apresenta a brincadeira como a atividade principal para o desenvolvimento das funções psíquicas no período pré-escolar; logo, a Educação Infantil deve garanti-la um dos direitos das crianças.

Enquanto a criança brinca, seja com o próprio corpo, os objetos, ou ao imitar atividades e relações dos adultos, ela cria para si uma compreensão da realidade, aprende sobre a característica dos objetos, cria conceitos e conhece o mundo e ela mesma. Também desenvolve as funções psíquicas superiores como a atenção, a imaginação, a linguagem, a memória, a criatividade etc.

Cada vez mais, as políticas públicas uniformizam e retiram a autonomia das professoras da Educação Infantil e o direito das crianças à brincadeira. Em 2021 foi publicado o edital do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) 2022 com uma novidade: implementação do livro didático para as crianças da Educação Infantil de quatro e cinco anos de idade. Esse material pretende uniformizar o que elas deverão aprender para torná-las reprodutoras e obedientes, bem como tirar a autonomia de pensamento e planejamento do professor e controlar o trabalho docente com o discurso de que “o livro didático é só um dos materiais de apoio”. As obras disponibilizadas para serem selecionadas pelas escolas de Educação Infantil se fundamentam na pré-escola preparatória para o Ensino Fundamental, focada no treino e na repetição de letras e números.

Diante disso, preocupamo-nos com o fato de, na Educação Infantil, a adoção do livro didático dificultar ainda mais que as crianças tenham vivências para aprenderem a negociar, relacionar com o outro, fazer generalizações e desenvolver a criatividade, elementos presentes no desenvolvimento da brincadeira.

Mello (2007, p. 90) alerta que, ao efetivarmos práticas pedagógicas para antecipar a escolarização das crianças, podemos comprometer o desenvolvimento delas, o que pode causar grandes prejuízos:

No entanto, essa compreensão não deve levar ao equívoco de pensar que é possível acelerar o desenvolvimento psíquico da criança transformando precocemente a criança pequena em escolar. Essa aceleração artificial do desenvolvimento da criança por meio do desaparecimento paulatino da infância, que no âmbito do discurso neoliberal pode parecer progressista, é, na essência, reacionária e comprometedora desse desenvolvimento.

Portanto, constatamos que a brincadeira não é a atividade principal na Educação Infantil na escola onde realizamos a pesquisa e que o tempo destinado a ela é mínimo ou

praticamente inexistente e controlado. Com a adoção do livro didático na Educação Infantil, que provavelmente será acompanhada de avaliações sistêmicas, há uma probabilidade de as brincadeiras serem ainda mais excluídas do cotidiano desse nível de ensino.

A seguir, trazemos reflexões sobre a brincadeira como atividade principal no primeiro ano do Ensino Fundamental, nas escolas de Rio e Rei.

4.2.3.1.2 A brincadeira na escola de Ensino Fundamental de Rio

Na escola de Ensino Fundamental onde Rio estava matriculada em 2020, foram realizadas quatro visitas: uma reunião com a diretora, outra com a professora e duas observações participantes, sendo uma delas rodas de conversa com as crianças. A pesquisa naquela instituição foi interrompida em 18 de março de 2020, devido à pandemia causada pela Covid-19, pois houve a suspensão das aulas presenciais conforme as orientações da OMS.

Agendamos a apresentação do projeto para a diretora, que nos recebeu com atenção, falou da satisfação em ter pesquisadoras da universidade, porque precisava de ajuda com “os alunos autistas”, e prontamente assinou o termo de autorização para a pesquisa. Questionamos a gestora sobre os momentos de brincadeira das crianças do primeiro ano, pois o nosso objetivo estava relacionado com essa atividade das crianças: “As crianças do primeiro ano têm um dia de parque por semana, você terá que ver com a professora da turma da Rio, eu ainda não tenho o cronograma, estou montando horário. A professora dela é uma gracinha e já está muito preocupada com a Rio porque ela anda e fala muito né? Agora com você aqui, poderá nos ajudar” (RELATO CONCEDIDO PELA DIRETORA DA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL DE RIO, 2020).

Dissemos à diretora que o nosso objetivo era colaborar com a escola e, sobretudo, observar e conhecer as vivências das crianças com autismo nos momentos de brincadeiras. Ela nos disse que não queria nos desanimar, mas havia poucas atividades lúdicas, pois havia conteúdo a ser estudado pelas crianças. Agradecemos pela atenção e solicitamos o número do telefone da professora para agendar com ela um melhor horário para apresentar o projeto, em que ela indicou o dia posterior, 15 minutos antes da entrada das crianças.

Encontramos com a professora de Rio, que nos recebeu bem e disse sobre a satisfação em poder receber ajuda da universidade, pois, diante dos poucos dias que havia ficado com a Rio, ela já estava quase “surtando”: “Rio não fica sentada, passeia o tempo todo e se a porta

da sala estiver aberta ela foge” (NOTA DE CAMPO 14 – RIO, 2020). A docente nos disse que as crianças tinham apenas 30 minutos semanais de brincadeira no parque às quartas-feiras, das 16h30 às 17h.

Com isso, agendamos as observações com a professora. A primeira, com as crianças, foi realizada no parque, na área externa da escola; e, na segunda, combinamos com ela de fazermos uma roda de conversa (em um dia que não fosse de parque), para dialogarmos com as crianças sobre a brincadeira:

Comecei a observar o espaço da sala de aula, onde as carteiras estavam organizadas em cinco filas. Algumas crianças faziam a atividade e outras já haviam terminado, enquanto a docente circulava pelas filas.

A professora recolhia as atividades e dizia:

Professora: Quem já terminou a provinha pode me entregar.

Fiquei pensando se as crianças de seis anos faziam provas... Enquanto aguardava e observava o movimento da turma, uma criança me pergunta:

Criança 1: Você veio levar a gente para o parque? Lá no canto do quadro está escrito o nome das crianças que não vão!

Eu respondi: Hoje não iremos ao parque; estou aqui para conversar com vocês.

Outra criança me pergunta:

Criança 2: Você é tia de quê?

Após recolher a última atividade ou “provinha”, a professora me disse que poderia conversar com as crianças. Estavam todas sentadas em fileiras; então, perguntei a ela se poderia fazer uma roda e sentar com as crianças no chão, o que a fez concordar de prontidão (NOTA DE CAMPO 16 – RIO, 2020).

Depois desse episódio, passei a refletir sobre o que faziam as crianças de seis anos no primeiro ano do Ensino Fundamental. Silva, Costa e Abreu (2015, p. 127) pontuam que a escola ainda é bastante organizada para trabalhar conteúdos que não consideram o processo de criação das crianças:

Apesar dos avanços nas práticas pedagógicas e dos estudos na área da imaginação e produção cultural na infância, a escola ainda é tímida ao considerar a ação criadora das crianças, sobretudo as brincadeiras de faz de conta e as experiências corporais mais autônomas.

[...]

No cotidiano da sala de aula, ainda é comum observarmos tempos restritos e específicos para as crianças brincarem: hora do recreio, hora do descanso etc. Enfim, momentos escassos em que visam ao não atrapalhar o desenvolvimento de atividades formais e diretas da escola (SILVA; COSTA; ABREU, 2015, p. 127).

Ao iniciar a roda de conversa a partir das perguntas “quem aqui me conhece?” e “o que vocês acham que eu estou fazendo aqui?”, as crianças elaboraram várias hipóteses, dentre

as quais, duas apareceram de forma mais recorrente: “você veio vigiar a gente” e “você é tia de brincadeira”. Elas apareceram *a priori* porque, quando uma criança fala, as outras repetem ou imitam a resposta e, *a posteriori*, pelo fato de a primeira suposição (“você veio vigiar a gente”) pode estar relacionada ao fato de a professora ter um espaço no quadro em que ela diz estar vigiando as crianças que irão perder o direito de ir ao parque – nessa lógica escolar, as crianças pensaram que eu pudesse assumir esse papel; enquanto isso, a segunda dedução (“Você é tia da brincadeira”) pode nos remeter à ideia de que as crianças criaram uma ligação entre mim e a primeira observação realizada no parque da escola.

Ao contar para as crianças que era pesquisadora e que elas poderiam participar do estudo, novas hipóteses foram construídas:

Pesquisadora: Meu nome é Naísa e vou contar para vocês um pouquinho do que eu faço. Quem conhece a EMEI aqui pertinho? (Várias crianças dizem “eu” e levantam a mão).

Pesquisadora: Ah, muito bem. Eu sou coordenadora da EMEI...

Criança 2: Eu já estudei lá.

Criança 7: Eu também.

Pesquisadora: Sou coordenadora lá no turno da manhã. Eu auxilio as professoras a pensarem o que vão trabalhar com as crianças, ajudo na organização da escola, converso com as crianças, os pais, as mães, penso em brincadeiras, organizo eventos e tantas outras coisas. No turno da tarde, eu trabalho em outra escola e lá eu sou professora de crianças de três anos.

Uma criança diz: Credo, meu irmão tem três anos de idade.

Pesquisadora: E aqui, vocês sabem o que eu vou fazer aqui?

Um coro coletivo dizendo não e, ao mesmo tempo, cheio de curiosidade.

Pesquisadora: Aqui eu sou pesquisadora. Vocês sabem o que faz uma pesquisadora?

Várias crianças dizem “eu” simultaneamente e já falam “pesquisar”. Eu peço para que levantem a mão para falar:

Criança 12: Pesquisa as coisas.

Criança 1: Pesquisa as coisas.

Criança 7: Pesquisa.

Criança 2: Pesquisa as coisas.

Criança 14: Pesquisa as coisas.

Rio: Olha, escuta as crianças e presta muita atenção no que acontece na conversa.

Criança 11: Fazer continha.

Criança 15: Mexe com o computador.

Criança 3: Pesquisar.

Criança 8: Mexer no computador.

Criança 17: Ajuda a diretora a mexer no computador.

Criança 5: Pesquisa o nome da pessoa.

Criança 13: Eu acho que é quem fica olhando quem é teimoso.

Criança 6: Faz continha.

Criança 9: O nome da pessoa.

Criança 4: Você olha quem faz bagunça e quem fica batendo nos coleguinhas.

Criança 10: Pesquisa.

Criança 13: Eu acho que é quem fica olhando quem é teimoso.

Criança 6: Faz continha.

Criança 9: O nome da pessoa.

Criança 4: Você olha quem faz bagunça e quem fica batendo nos coleguinhas (NOTA DE CAMPO 16 – RIO, 2020).

Fiquei muito feliz com a resposta de Rio, pois demonstrava que havia aprendido com o BRINCADILHAR. Atentei-me às falas sobre vigiar as crianças, pois indicavam práticas escolares com as quais eu discordo.

Iza e Mello (2009, p. 297) discorrem que as crianças são submissas na maioria das situações do cotidiano escolar e as professoras utilizam diversas estratégias para conter a fala e o movimento delas:

As professoras têm grande desgaste em fazer com que as crianças fiquem quietas e caladas e, ao mesmo tempo, isso acarreta um prejuízo para a criança, pois a creche passa a ter o significado de um lugar onde ela deve conter-se sempre, ficar em silêncio, obedecer sem questionar e, no qual suas ideias, seus gostos, suas opiniões e reflexões não podem ser considerados. As crianças deixam de ter oportunidades de aprender novos conhecimentos de maneira prazerosa.

Convém salientar que uma das estratégias utilizadas para conter as crianças era “vigiá-las” e escrever, no quadro, os nomes daquelas que não conseguissem seguir as regras.

Em continuidade à nossa proposta, na roda de conversa com as crianças da turma de Rio, explicamos o objetivo de estarmos naquele local:

Pesquisadora: Sabe o que vou fazer aqui? Eu não estou aqui para vigiar ninguém. Eu estou aqui para nós, eu e vocês, pensarmos juntos sobre as brincadeiras que acontecem na escola. Então nós vamos pensar sobre as brincadeiras na sala, no parque... Eu quero que vocês me ajudem a observar algumas coisas: quando vocês brincam aqui, todas as crianças brincam ou fica alguém sem brincar?

Rio: Fica eu!

Criança 7: Fica quem o nome está no quadro.

Pesquisadora: Mas, por que o nome fica no quadro?

Criança 7: Porque a gente teima.

Pesquisadora: Ah, entendi. Então são os combinados que vocês fazem com a professora... Quando vocês estão brincando, vocês, crianças, chamam todas as outras crianças para brincar? Todo mundo brinca com todo mundo?

Criança 13: Não.

Pesquisadora: Pois é... vocês acham que alguma criança não participar da brincadeira é um problema?

Coro coletivo: Siiiiim!

Criança 13: Eu acho que não é legal.

Pesquisadora: Então, vocês vão me ajudar a pensar nessas questões, porque a escola é um lugar para a gente se relacionar com todo mundo, fazer amigos... Se a gente está brincando e um amiguinho está sem brincar ou está brincando sozinho, o que a gente pode fazer?

Criança 13: Ajudar!

Pesquisadora: Como?

Criança 7: Chamar ele [*sic*] para brincar.

Pesquisadora: Vocês sabiam que algumas crianças, às vezes, ficam brincando sozinhas ou conversando com um adulto e elas perdem a oportunidade de brincar? Então, junto com vocês e com a tia T, vamos procurar maneiras de fazer brincadeiras para todo mundo brincar. Eu vou trazer alguns brinquedos.

Criança 7: Você vai trazer os brinquedos do EMEI... pra cá [*sic*]?

Pesquisadora: Não são os brinquedos da EMEI, eu vou trazer uns brinquedos que eu estou ganhando e comprando. Ah, lá na universidade tem uma brinquedoteca e podemos organizar um dia para a gente ir brincar lá. Lá tem um monte de brinquedos que eu posso pegar emprestado para brincarmos aqui também.

Professora T: Tem uns nomes no quadro, Naísa, dos meninos que teimam. Esses nós não vamos deixar brincar.

Pesquisadora: Acho que nós podemos fazer um combinado para definir as regras de participação. O que acham? (NOTA DE CAMPO 16 – RIO, 2020).

Um dos aspectos relevantes da escuta das crianças se refere ao fato de elas criarem hipóteses e as possíveis soluções para os problemas identificados no cotidiano escolar: [...] a capacidade de estabelecer novas relações [com a situação vivenciada], com o conhecimento ofertado e ao mesmo tempo inaugurar novos modos de pensar estes conhecimentos provoca muitas reações nas pessoas da escola (MELLO; LOPES; LIMA, 2019, p. 11).

Para compreendermos a percepção das crianças sobre o tempo da brincadeira na escola do primeiro ano do Ensino Fundamental, perguntamos:

Pesquisadora: Então eu gostaria de saber **em quais momentos vocês brincam na escola**.

As crianças conversam entre elas, parecendo que não tinham momentos de brincadeira. Eu tento incentivar...

Pesquisadora: Eu já vi vocês brincando no parque na quarta-feira!

Rio: Dia de quarta a gente brinca.

Criança 1: Sexta, eu acho.

Criança 2: Sexta é hoje.

Criança 1: Então, não.

Professora T: Aqui na sala vocês brincam?

Criança 1: Mais ou menos...

Rio: Mais ou menos. A gente não brinca muito assim, não.

Criança 2: Depende.

Criança 3: Depende do comportamento (risos).

Criança 4: Aqui nem tem brinquedo.

Pesquisadora: Aqui não tem brinquedo?

Criança 7: Tem, sim! Fica trancado no armário da tia.

Rio: A gente trouxe uns brinquedos... na lista tá pedindo para a gente comprar um brinquedo de estudo e trazer aqui para a escola para virar da sala.

Pesquisadora: Ah, sim, é um brinquedo coletivo. Então, quando chega aqui, não tem aquilo de “esse brinquedo é meu, fui eu quem trouxe”.

Professora T: Isso... o brinquedo aqui é nosso, é de todo mundo, é coletivo.

Pesquisadora: Em quais outros momentos vocês brincam? Alguém leva vocês para o parque, para a quadra?

Coro coletivo: Siiiiiiim!

Criança 1: Só a professora de Educação Física.

Pesquisadora: E na aula de Educação Física vocês brincam de quê?

Vários meninos falam simultaneamente: bola, futebol...

Rio: Bola, basquete, pique-pega...

Várias crianças falam ao mesmo tempo: Pique-pega, pique-gelo, basquete...

Peço para que levantem a mão para falar.

Rio: Se não me engano, eu acho que, quando a tia JJ estava aqui, ela disse que a gente ia no parquinho mais.

JJ é a profissional de apoio especializado que acompanha uma criança específica, mas hoje não estava na sala, pois tinha um curso. Devido a essa ausência, a mãe não levou a criança à escola.

Pesquisadora: E na hora do recreio, vocês brincam?

Coro coletivo: Sim!

Professora T: E quando eu coloco música, quando eu deixo vocês aqui na frente? Vocês também brincam...

Criança 1: É mesmo! A gente fica correndo pela sala.

Pesquisadora: E quais brincadeiras vocês acham que a gente poderia fazer na escola?

Criança 3: Pique-gelo.

Criança 11: Pique-esconde.

Criança 2: Pique-caverna.

Criança 9: Pique no ar.

Criança 1: Casinha.

A professora nos avisou que precisaríamos encerrar a roda, pois já estava na hora de os pais chegarem para buscar as crianças.

Pesquisadora: Então, eu vou fazer um combinado com vocês: no próximo dia em que eu vier, que será toda quarta-feira, vocês vão trazer sugestões de brincadeiras para brincarmos na escola. Aí eu vou observar as brincadeiras de vocês, vou escrever nesse caderninho meu, para me ajudar a lembrar...

Também vou tirar fotos e filmar (NOTA DE CAMPO 16 – RIO, 2020, grifos da autora).

O momento do referido diálogo com as crianças foi revelador, pois nem todos os aspectos foram expostos por elas por meio da oralidade. Captamos as mensagens pelos olhares entre as crianças, silêncios de algumas e olhar controlador da docente, que demonstrou desconforto a partir das denúncias, mesmo que tímidas, de que brincavam muito pouco na escola, sobre a falta de acesso aos brinquedos e as trocas de brincadeiras pelo comportamento. Constatamos também, pela fala da professora, uma falta de compreensão acerca do que é a brincadeira: “colocar música e correr na sala”.

Ao associarmos o discurso de “provinha” para crianças de seis anos de idade com a denúncia delas sobre a falta de momentos para a brincadeira, podemos refletir sobre o que realmente é considerado importante para a turma de primeiro ano. Iza e Mello (2009, p. 296-297) ressaltam que alguns professores consideram mais relevante oferecer atividades que mantenham as crianças quietas e caladas:

Instigar o aprender na criança deve ser mais importante do que mantê-la quieta e em silêncio para ouvir. As educadoras têm a tarefa de mediar o conhecimento, e não de limitar ou restringir as atividades, em práticas mecânicas e sem sentido. O conhecimento não está diretamente relacionado ao Não-Movimento, mas, sim, a como ele é proporcionado às crianças pelas educadoras. As professoras parecem relacionar a habilidade de atenção com o Não-Movimento, ou seja, para que a criança aprenda, existe a ideia de Educação em que ela deva, necessariamente, estar sentada olhando para a professora e qualquer movimento fora disso pode ser um sinal de desatenção, culminando em uma repreensão.

Nos encontros remotos com Rio por meio de ligação de vídeo pelo aplicativo WhatsApp, obtivemos algumas pistas a respeito dela sobre a brincadeira na escola de Ensino Fundamental, o comportamento ideal das crianças para serem premiadas com a brincadeira, as atividades realizadas na escola durante o período presencial e aquelas que ocorreram no ensino remoto:

Rio: Oi, Naísa! Ainda bem que você ligou. A minha cabeça está uma panela de pressão, precisando conversar.

Pesquisadora: Oi, Rio, seu cabelo ainda está verde?

(A criança pintou o cabelo de verde durante a pandemia e me enviou um vídeo para contar).

Rio: Está. Você achou lindo, né?

Pesquisadora: Você é linda!

Rio: Então, Naísa, eu pensei em uma coisa para a gente acabar com o coronavírus e a gente poder passear. Chama “transmutor” de sangue e funciona assim: a gente tira o sangue do “corona”, que é verde, tira o sangue tudo da pessoa e coloca um sangue bom, um sangue azul. Aí a gente volta a ir para a casa das pessoas, para os parques, shoppings...

Pesquisadora: Para a escola...

Rio: Pelo amor de Deus, nem fala nisso. Eu odeio escola!

Pesquisadora: Por quê?

Rio: Eu só gostava de escola por causa das nossas conversas inteligentes. Mas, eu odeio aquelas tarefas bestas... Só tarefa, tarefa e tarefa e a gente só obedece, mais nada. Você teria saudade disso? Eu não!

Pesquisadora: Mas, você brinca na escola.

Rio: Fala sério, Naísa! Brinca só de vez em quando, com aquela barulheira de menino, e só brinca se fizer um monte de tarefa. A gente nem pode dar uma volta na escola e brincar com gente maior, mais inteligente (NOTA DE CAMPO 17 – RIO, 2020).

Figura 9. Ligação de vídeo com Rio via WhatsApp



Fonte: Registro da autora (2020).

Em outro encontro remoto realizado com a criança, a mãe interrompeu a conversa e relatou que estava esgotada com as atividades remotas, pois a escola disponibilizava uma enorme quantidade de tarefas que Rio não conseguia realizar: “Naísa, a Rio não quer fazer atividade da escola. O que eu faço? Só essa semana, foram 21 páginas de atividade” (RELATO CONCEDIDO PELA MÃE DE RIO, 2020).

Com a interrupção das aulas presenciais em março de 2020, as escolas municipais ficaram com as aulas suspensas até maio do referido ano – em junho, adotou-se o ensino remoto. Como era uma nova realidade, havia insegurança por parte dos profissionais da educação e das famílias. Afinal, como pensar nessa modalidade educacional se várias crianças das instituições públicas não tinham sequer o que comer em casa? Como seriam as brincadeiras nessa situação? E as crianças com autismo, como ficariam com a adoção do ensino remoto? Foi um momento novo e desafiador no qual as profissionais da área da educação, sem receber nenhum instrumento de trabalho, como *chip*, telefone, computador, Internet, dentre outros, fizeram o ensino remoto acontecer com investimentos próprios.

Algumas escolas consideraram as condições materiais, sociais e econômicas das crianças e propuseram atividades que utilizavam material impresso e que a família poderia buscá-lo na instituição, enquanto outras empregaram a tecnologia e a Internet sem se importar com o acesso das famílias. Foi um período muito difícil, com inseguranças e incertezas, mas, mesmo assim, algumas instituições focaram na quantidade de atividades para serem realizadas pelas crianças, sem considerar o contexto de pandemia, ansiedade, perdas de entes queridos, desemprego e crise econômica, financeira e política.

Nesse contexto perturbador, algumas escolas tentaram ditar as regras, ao definirem rotinas para as crianças em suas casas, o que sobrecarregou as famílias com uma elevada quantidade de atividades, sem ao menos saberem se havia alguém para apoiá-las no ensino remoto com conhecimentos e recursos técnicos adequados. Vale lembrar que os familiares não são professores e, tampouco, precisariam dominar conteúdos e estratégias de ensino para trabalhar com as crianças.

Diante desse cenário, nos perguntamos: onde estão a humanização, o cuidado e o respeito às crianças e às crianças com autismo? Implicitamente no discurso utilizado pelas secretarias de educação sobre a garantia das aulas para as crianças, se escondia uma lógica cruel que visava reduzir a Educação Infantil a uma reprodução de conteúdo e à preparação para o Ensino Fundamental. Na modalidade presencial, a promoção de brincadeira era ínfima e, com o ensino remoto, ela foi praticamente inexistente, pois, nesse último, valorizou-se a quantidade de conteúdos para as crianças, o que pode ter retirado delas o direito de brincar.

Nos encontros remotos com Rio, conversamos sobre as brincadeiras realizadas na escola de Ensino Fundamental. Ela foi a porta-voz de uma condição na qual as brincadeiras são colocadas na educação pelos adultos como mercadoria para negociar com as crianças sobre os bons comportamentos, o que significava obedecer à professora e às regras escolares:

Pesquisadora: Como é brincar na escola de Ensino Fundamental?

Rio: É uma coisa que quase nunca existe; só vai para o parque de vez em quando. Se o nome tiver no quadro não vai, se passear na sala não vai. **Tem que ficar igual a um robô na escola para poder ir um pouquinho no parque; é o tempo de tirar o sapato e calçar de novo** (NOTA DE CAMPO 24 – RIO, 2020, grifos nossos).

A questão de a criança precisar se comportar conforme os padrões estabelecidos e ficar praticamente imóvel para merecer participar da brincadeira é discutida por Iza e Mello (2009,

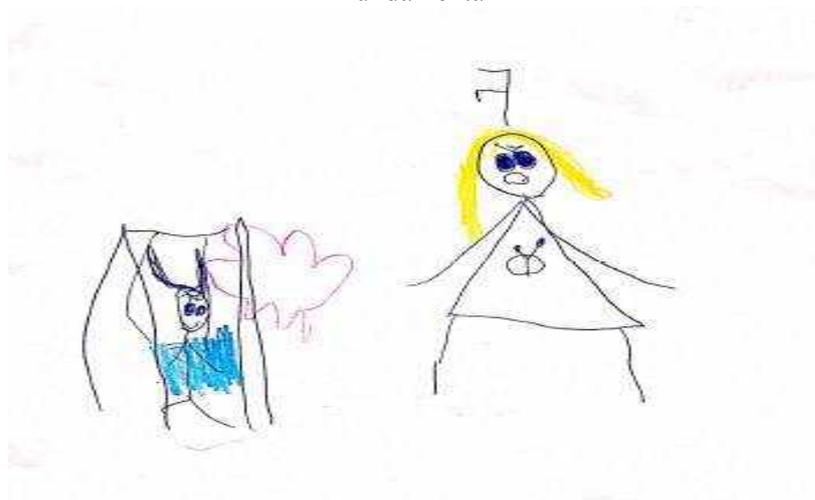
p. 297), ao enfatizarem que as professoras solicitam frequentemente às crianças para ficarem em silêncio e sem se movimentarem:

Parece haver uma intensa e cansativa luta contra o Não Movimento por parte das crianças que são ativas, ansiosas por brincar, pular, gritar, conversar, cantar, etc. A professora parece querer contê-las, tentando, na maioria das vezes, fazer com que fiquem quietas, de preferência caladas, realizando as atividades de uma única maneira, estabelecida pela professora, que perde a chance de conhecer o pensamento e a brincadeira da criança no momento em que retira o tênis com que estava brincando, impedindo-a de continuar a testar, analisar, comparar, etc., habilidades importantes para o desenvolvimento.

Outro relato de Rio sobre o assunto foi acompanhado de um desenho significativo sobre o papel estabelecido pelo adulto na relação com a criança, que ilustra o fato de “prendê-la e não deixá-la fazer nada”, bem como da esperança dela de que a situação poderia ser alterada:

Rio: Eu desenhei a professora, com a testa franzida, porque professor parece que não gosta de ver a criança feliz; tá sempre com a cara de brava, fazendo rugas. Desenhei uma forca porque eu queria que a professora da escola ficasse um pouco presa para ela ver o tanto que é ruim prender as crianças e não deixar a gente fazer nada. Desenhei uma borboleta no estômago dela, porque vai que quando a borboleta bater asas, ela consegue dar uma risada e parar de brigar com a gente...? Desenhei eu no balanço, porque é o único brinquedo que a gente pode ir, porque os outros a tia sempre diz que machuca. Nem sei se isso é brincar! (NOTA DE CAMPO 24 – RIO, 2020).

Figura 10. Desenho elaborado por Rio sobre a professora, ela e a brincadeira na escola de Ensino Fundamental



Fonte: Registro da autora (2020).

Em outro encontro virtual, a criança fez uma nova crítica às atividades da escola de Ensino Fundamental, mas também citou que o fato de não conseguir realizar a quantidade excessiva de tarefas é um problema que advém dela, e não da instituição de ensino:

Rio: Naísa, vou te contar uma coisa. Você acredita que eu passei a noite inteira acordada? (Rio dá uma risada).

Pesquisadora: Sério? Por quê?

Rio: Meu intelecto superior não me deixou dormir. Você sabia que o cérebro pode controlar tudo na gente? O cérebro é tipo um bolo enrolado e conectado. O cérebro é que faz tudo. Aí eu estava pensando: eu não durmo à noite; eu deito, Naísa –, você pode até dormir um dia comigo –, a minha mãe não acredita, mas o meu cérebro não me deixa dormir; eu acho que eu tenho algum problema no cérebro, igual aos bebês. Cada bebê nasce com uma doença: cólica, umbigo (a minha irmã nasceu com a doença do umbigo, um “trem” feio, pendurado, tinha que passar remédio, mas ele caiu antes do esperado). Eu pensei assim: a minha irmã nasceu com a doença do umbigo e eu nasci com a doença do cérebro.

Pesquisadora: Rio... (Rio interrompe).

Rio: O meu cérebro também tem problema, porque eu não sei fazer aquelas atividades da escola. Um monte de baboseira boba, inventando letra cursiva, tarefa que a gente não dá conta e mãe fica brava para ensinar. Eu odeio! (NOTA DE CAMPO 18 – RIO, 2020).

No que tange ao funcionamento do cérebro de Rio, em outro encontro, questionamos a criança sobre essa conceituação:

Rio: Eu sei que, às vezes, as pessoas na escola não me suportam. Sei também que eu sou amada pelo meu problema.

Pesquisadora: Qual?

Rio: Aquele que deixa o cérebro quadrado. Mas a escola só gosta de quem tem cérebro redondo.

Pesquisadora: Por quê?

Rio: Quem tem o cérebro redondo consegue ficar quieto na sala, sem passear, sem conversar com gente fora da sala, sem gritar, sem brigar, sem xingar as professoras. Eu não consigo.

Pesquisadora: Por que você não consegue?

Rio: Uai, porque meu cérebro é quadrado... eu já te falei!

Pesquisadora: Quem te falou que o seu cérebro é quadrado?

Rio: Todo lugar que eu vou – no CAPS, na psiquiatra, no postinho –, eles ficam falando baixinho com a minha mãe que a minha cabeça é diferente. Aí eu já entendi que o meu cérebro é quadrado.

Pesquisadora: Ah, sim. E quem tem o cérebro quadrado faz o quê?

Rio: Tipo assim: na escola, eu não gosto de ficar na sala. Eu gosto de ir no laboratório de ciências, ver os tubos de ensaio, os esqueletos, a lupa (NOTA DE CAMPO 25 – RIO, 2020).

De acordo com o trecho dos excertos anteriores, percebemos que Rio internalizou o discurso de uma escola excludente no qual a criança, para ser considerada aceita e participante

do grupo, deve agir em consonância a padrões sociais estabelecidos: ser obediente, ficar sentada e calada, não entrar em conflitos, não passear etc. Porém, tais atitudes são quase impossíveis para uma criança de seis anos de idade como ela.

Na realidade, a escola, desde a sua criação, se fundamentou na padronização de atitudes e comportamentos de uma criança ideal. Porém, as crianças são diferentes, e as instituições de ensino devem considerar essa condição em suas práticas. Mantoan (2003, p. 9), por exemplo, defende que os espaços de relações humanas precisam ser pautados na diferença, na pluralidade e na singularidade das pessoas:

Ambientes humanos de convivência e de aprendizado são plurais pela própria natureza e, assim sendo, a educação escolar não pode ser pensada nem realizada senão a partir da ideia de uma formação integral do aluno – segundo suas capacidades e seus talentos – e de um ensino participativo, solidário, acolhedor. A perspectiva de se formar uma nova geração dentro de um projeto educacional inclusivo é fruto do exercício diário da cooperação e da fraternidade, do reconhecimento e do valor das diferenças, o que não exclui a interação com o universo do conhecimento em suas diferentes áreas.

Em continuidade aos diálogos com Rio sobre as brincadeiras realizadas em casa durante a pandemia, ela enfatizou, por meio do relato e de um desenho, que tais atividades estavam relacionadas aos jogos eletrônicos:

Rio: Agora eu quero falar do desenho de brincar em casa.

Pesquisadora: Ah, sim, também amei esse desenho. Vou pegá-lo aqui.

Rio: Naísa, nesse desenho, sou eu de boa deitada na minha cama. Esses tracinhos aí é [*sic*] da minha cama. Você sabe que eu durmo em um beliche, né?

Pesquisadora: Eu não sabia.

Rio: Então, estou deitada de boa, com um celular na mão, perto de uma tomada, sem crianças me enchendo o saco. Desenhei o Nick também.

Pesquisadora: Quem é o Nick?

Rio: Uai, Naísa, é o meu cachorro. Ele é pequeno, mas fiz ele [*sic*] maior para mostrar o quanto eu gosto dele.

Pesquisadora: Mas, você gosta de brincar de quê?

Rio: Eu não brinco de brincadeira; eu brinco jogando (NOTA DE CAMPO 22 – RIO, 2020).

Figura 11. Desenho elaborado por Rio sobre a brincadeira realizada em casa durante a pandemia – jogos eletrônicos



Fonte: Registro da autora (2020).

Ao considerarmos expressão de Rio “eu não brinco de brincadeira; eu brinco jogando”, surge uma questão importante para pensarmos nesse contexto: com a pandemia, as crianças passaram a ficar mais tempo em casa, e os adultos, às vezes por falta de tempo, pelo excesso de atividades assumidas no *home office* ou por indisposição para brincar, oferecem aparelhos eletrônicos a elas, que começaram a ficar mais tempo expostas às telas. Como sabemos, isso pode causar sérios danos à saúde física e psicológica delas, como irritabilidade, ansiedade, depressão, transtornos do déficit de atenção e do sono, hiperatividade, entre outros.

No tópico subsequente, discutiremos a brincadeira na escola de Ensino Fundamental de Rei.

4.2.3.1.3 A brincadeira na escola de Ensino Fundamental de Rei

Para dar continuidade à pesquisa com Rei na escola onde ele havia sido matriculado em 2020, após a autorização da SME, tentamos contato com a diretora da escola, mas, devido ao início do ano, com várias reuniões da gestora no referido órgão municipal, tivemos alguns desencontros. Depois de três idas e vindas à escola, conseguimos um horário com ela no dia 5 de março de 2020, em que ela me recebeu, perguntou se eu era estagiária e se ajudaria a cuidar das “crianças especiais”. Disse a ela que era doutoranda do PPGED/FACED/UFU, apresentei o meu projeto de pesquisa e falei da necessidade de as observações e intervenções acontecerem nos momentos de brincadeira, tendo obtido a seguinte resposta: “Eu acho difícil esse projeto seu, porque aqui já é escola, a professora dele já é mais de idade e nem leva os meninos no parque; também não tem dia do brinquedo. Talvez, eles brinquem na aula de

Educação Física”. Perguntei a ela se autorizaria o projeto e eu conversaria com as docentes; então, assinou a autorização, mas disse que não era para conversar com a professora regente, porque não gosta de estagiários e nem de brincadeiras.

Com o intuito de seguir as orientações feitas pela diretora, ao autorizar a continuidade da pesquisa, falei que conversaria com a professora de Educação Física da criança. Agradei pela reunião e, ao final da conversa, perguntei se poderia encontrar com Rei, pois estava com muitas saudades dele. Ela disse que não, porque havia acabado o recreio e ele era uma criança que gritava bastante e muito nervosa; era um “autista severo” e eu poderia atrapalhar a dinâmica da professora. Agradei novamente à diretora pela atenção e combinei que falaria com a professora de Educação Física para conversarmos sobre “os momentos de brincadeira”.

Diante da colocação da diretora – “eu acho difícil esse projeto seu, porque aqui já é escola, a professora dele já é mais de idade e nem leva os meninos no parque; também não tem dia do brinquedo. Talvez, eles brinquem na aula de Educação Física”, questionamos: por ser uma escola de Ensino Fundamental onde as crianças ingressam com cinco ou seis anos, elas deixam de ser crianças? E a especificidade das infâncias e a relação com as brincadeiras e os jogos?

Um problema nos trabalhos desenvolvidos com crianças de 0 a 6 anos é a especificidade, que muitas vezes não é levada em consideração. A particularidade em desenvolver um trabalho com crianças pequenas exige formação abrangente e pormenorizada nas questões referentes à Educação Infantil. O papel das profissionais que atuam na Educação Infantil é de extrema importância, pois elas têm de responder às exigências das crianças pequenas, sem cair no extremo assistencialista ou escolarizante (IZA; MELLO, 2009, p. 300).

Saí arrasada daquela instituição; afinal, como falar de brincadeira com Rei se ela não acontecia na escola? Como brincar com ele e as outras crianças nas condições apresentadas pela diretora? A turma de Rei que, em 2020, era composta por 26 crianças de seis anos de idade, não tinha direito a brincar? O laudo médico dele atestava TEA “moderado”, mas as profissionais o rotulavam como “autista severo” com base em quais pressupostos?

De acordo com o DSM-5, a gravidade do autismo é definida conforme o nível de suporte e em três níveis: 1 (necessidade de suporte), 2 (necessidade de suporte substancial) e 3 (necessidade de suporte muito substancial). Dessa forma, repetimos a questão: como as profissionais da instituição poderiam rotular Rei como autista nível 3?

Reuni-me com a docente de Educação Física de Rei, conversei com ela, contei que havia me reunido antes com a diretora para apresentar a pesquisa e gostaria que me contasse um pouco sobre os momentos de brincadeira que aconteciam na turma de Rei. Ela começou dizendo que a professora dele era uma das mais antigas da escola, pessoa idosa que estava sofrendo pelo fato de haver dois autistas na turma – um gritava de um lado da sala, e o outro, ainda mais:

Até eu estou sofrendo. Eu acho que a professora dele não leva as crianças para o parque por causa da idade; ela é uma senhorinha. Aí eu fico com dó dos meninos e combinei com eles que, uma vez ao mês, durante 30 minutos, eles poderão levar brinquedos de casa e eu vou deixar ir para o parque. Vou mandar o bilhetinho lembrando os pais antes e já falei com a pedagoga (RELATO CONCEDIDO PELA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE REI, 2020).

Questionei-a se as crianças brincavam na hora do recreio ou ao final da aula e obtive a seguinte resposta: “Na escola de Ensino Fundamental, tudo é bem rígido. Então, o momento de brincadeira é só uma vez no mês, durante 30 minutos na minha aula, porque eu tenho dó das crianças. Aí eu deixo eles [*sic*] trazerem brinquedos nesse dia” (RELATO CONCEDIDO PELA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE REI, 2020). Perguntei se ela autorizaria o desenvolvimento da pesquisa nos 30 minutos mensais e obtive resposta positiva, em que me passaria o cronograma das aulas posteriormente.

A professora do AEE da EMEI onde eu era coordenadora em 2020 relatou que a mãe de Rei havia ligado para dizer que estava muito triste e arrependida de não ter retido a criança em nosso estabelecimento de ensino, pelo fato de Rei não ter sido bem acolhido na outra instituição. As professoras da escola de Ensino Fundamental só viram problemas nele e deram até um novo diagnóstico, ao dizerem que “Rei não era autista moderado, e sim severo”.

Diante dessa informação, lembramos do pedido de retenção feita pela mãe de Rei para ele continuar mais um ano conosco na EMEI. A mãe da criança, inclusive, me procurou ao final de 2019 e disse que havia pensado muito sobre o quanto a nossa escola e, principalmente, como as brincadeiras estavam fazendo bem para ele. Ela mencionou que o filho fazia atendimentos com equipe multifuncional há muito tempo e, raramente, pronunciava uma palavra ou outra, mas, desde que começou o atendimento com a professora do AEE da escola e a brincar conosco, vez ou outra ele deixava escapular palavras como “tchau, coração, pão de queijo, socorro, rei, rainha, mãe, pai, escola, carro e bola”. A mãe afirmou ainda que as expressões não eram ditas de maneira aleatória, e sim empregadas no contexto correto.

Com a percepção do desenvolvimento de seu filho, a mãe de Rei gostaria que ele permanecesse em nossa instituição, sem avançar para o primeiro ano do Ensino Fundamental, pois considerava adequado ficar mais um ano na Educação Infantil, principalmente para continuar com a participação na presente pesquisa. Ao adentrar no Ensino Fundamental, Rei precisaria mudar para uma escola maior e, pela organização dos anos escolares no município, o foco seria na escolarização; logo, a mãe temia que a criança não tivesse o acolhimento da EMEI em outras situações.

Conversei com a mãe e a informei de que a retenção da criança era uma decisão dos pais, mas considerávamos importante que Rei acompanhasse os amigos, as crianças da idade dele, por ter começado a construir vínculos com alguns colegas, ser inteligente; assim, talvez não fosse apropriado permanecer na escola com crianças um ano mais novas que ele. A mãe me ouviu, mas disse que a nossa instituição tinha sido essencial para o filho dela, por acreditarmos que ele era “um menino além dos gritos”. Fiquei emocionada com a colocação da mãe de Rei e, por fim, a orientei que, se realmente quisesse a retenção, deveria procurar o setor de inspeção escolar para comunicar a sua decisão.

No outro dia, a inspetora agendou uma reunião conosco e com a mãe, tendo solicitado para justificar os motivos que a levavam a querer manter Rei na Educação Infantil. Ela mencionou os pontos anteriores e enfatizou, *ipsis litteris*: “quando eu ou o pai chegamos na escola, meu filho está feliz, brincando como uma criança normal da idade dele” (RELATO CONCEDIDO PELA MÃE DE REI, 2020).

Consideramos que esse argumento da mãe reforçou a nossa defesa pela inclusão escolar, em que a escola representa um espaço para todos e, antes da deficiência, está ali a criança. A esse respeito, Mantoan (2017, p. 45) ressalta:

A escola para todos é um ambiente educacional em que se estabelecem relações de criação entre as pessoas que nele habitam. É um espaço onde a deficiência perde o sentido definitivo atribuído a limitações de natureza cognitiva, sensorial, física, social, cultural, pois nele o que conta para o desenvolvimento do aluno e a construção do conhecimento é a convivência entre univocidades, singularidades, a liberdade de se fazer na diferença.

Em 2020, continuei com mesma dinâmica de estar com as crianças que esperavam pelos pais no pátio da EMEI ao final da aula. Lilo, criança fundamental no processo de BRINCADILHAR com Rei, foi matriculado em 2020 na mesma instituição e na mesma turma de Rei.

Lilo, naquele ano, utilizava o transporte particular comercial para ir e voltar da escola, e, como o motorista da van transportava crianças de três instituições da região, geralmente pegava as crianças maiores e, por último, as da EMEI, pois, para ele, as menores eram “mais custosas”. Nessa movimentação entre os estabelecimentos educacionais, os motoristas andavam sempre acompanhados das crianças – por exemplo, o motorista pegava Lilo e outras crianças na primeira escola e, quando ia buscar as da EMEI, não deixava as outras sozinhas no veículo, pois elas o acompanhavam na escola. Quando os ex-estudantes chegavam à nossa escola, acompanhados pelo motorista da van, sempre conversávamos com eles para saber como estavam na nova instituição.

Ao encontrar Lilo, perguntei a ele sobre a nova escola:

Pesquisadora: Oi, Lilo, como está de escola nova? Está gostando?

Lilo: Não. Lá a tia é muito brava e tem muita tarefa.

Pesquisadora: E vocês brincam?

Lilo: A gente não pode brincar, só escrever, muuuuuuito.

Pesquisadora: E o Rei, como está?

Lilo: Ele tá muito estranho, parecendo um bicho. Tia, ele só grita, e a tia fala assim: “a gente não aguenta mais”. Eu acho que ele deu problema na garganta de novo, deve estar com infecção, porque ele não fala mais, não ri e só fica nervoso. Aí a tia põe ele [*sic*] para dormir, para dar sossego.

Pesquisadora: E você continua sendo amigo dele?

Lilo: Só no recreio que eu sento perto, mas ele não gosta, porque está comendo. Na sala, a gente senta longe e, depois da aula, a gente não pode conversar e nem brincar. Mas tem uma tia que só fica cuidando dele; aí tem hora que a gente nem vê o Rei (RELATO CONCEDIDO POR LILO, 2021).

Conforme o relato de Lilo, pensamos: como o menino que aprendera a brincar e a pronunciar algumas palavras agora era segregado? Aquele que tinha construído a autonomia e tinha aprendido a interagir e a brincar com os colegas estava limitado às tarefas escolares repetitivas ou a dormir para não atrapalhar.

Sobre esse tipo de situação, Orrú (2019, p. 58) salienta o rompimento com o discurso de que a escola não está preparada para atender os estudantes com autismo; por conseguinte, é imprescindível buscar alternativas para a construção de práticas não excludentes:

Sem demora é preciso que a comunidade escolar compreenda que o aprendiz com autismo necessita conviver com outros aprendizes sem autismo para que, em suas vivências, a coletividade possa colaborar para que ele seja um sujeito ativo da sua aprendizagem; para tanto, é necessário que realmente faça parte do grupo e seja envolvido pelas relações sociais genuínas, participando e compartilhando das diversas atividades propostas pelo professor e construídas por todos os aprendizes e sendo respeitado em seus limites e possibilidades.

Fiquei indignada com a denúncia de Lilo. Mais do que nunca, pensei que iríamos aproveitar os 30 minutos mensais e tentar ampliar os momentos de brincadeira com as crianças na escola de Ensino Fundamental. A diretora da EMEI, pessoa muito sensível, ouviu a minha conversa com Lilo e disse que “o coração chegava a sangrar de saber de práticas assim com crianças” (RELATO CONCEDIDO PELA DIRETORA DA EMEI, 2020). Convém salientar que, antes de iniciarmos as observações na instituição de Ensino Fundamental onde Rei estava estudando, as aulas foram suspensas devido à pandemia causada pela Covid-19.

A partir das discussões apresentadas, por meio do diálogo com as gestoras, professoras e crianças acerca do tempo e o espaço que a brincadeira ocupa na Educação Infantil e no primeiro ano do Ensino Fundamental, percebemos que é um tempo quase inexistente e insuficiente para o desenvolvimento das crianças.

Barroco e Tuleski (2007, p. 27) discutem a importância do desenvolvimento do homem cultural, ao considerarem que:

Desenvolver o *homem cultural* envolve dar ênfase à capacidade do homem de perceber, analisar, sintetizar e generalizar informações que o mundo oferece, e sobre esse arcabouço elaborar novos conhecimentos que retornem à prática social, modificando-a (grifos dos autores).

Sobre as capacidades supramencionadas, consideramos que a brincadeira, como atividade principal do período pré-escolar, é propulsora de todas elas, ou seja, é fundamental para o desenvolvimento do homem cultural. As autoras indicam que o desenvolvimento das funções superiores e da autonomia do homem para utilizá-las conscientemente para ser e estar no mundo são características especificadamente humanas, o que implica em construir um homem criativo e crítico.

Nesse sentido, defendemos que o tempo e espaço para a brincadeira, bem como a sua importância para o desenvolvimento infantil se tornem pauta de reflexão, por meio de reuniões ou de formação de professores. Urge garantir a brincadeira como atividade principal, promotora de interações e um dos direitos da criança para romper com práticas excludentes, homogeneizadoras e reprodutoras como o livro didático.

4.2.3.1.4 A escola sob o ponto de vista de Rio

Devido ao escasso tempo destinado às brincadeiras na escola, aos tipos de tarefas propostas, à utilização do condicionamento das atividades lúdicas e à troca por bons comportamentos e obediência, às proibições e às posturas repressoras dos adultos com as crianças, Rio apresenta sugestões sobre como a escola deveria ser de fato para acolher e respeitar a todas as crianças: mais aulas de Artes, diretora para vigiar as crianças e evitar *bullying*, alterações no cardápio, mudanças no nome e no uniforme da escola, diminuição do barulho para as crianças pensarem com mais profundidade, ida das professoras às casas durante a pandemia, brincadeiras três vezes por dia, ida ao parque todos os dias, permissão, por parte dos adultos, de visitas das crianças à biblioteca para escolher livros e idas ao laboratório de Ciências.

Na sequência, apresentamos o desenho elaborado por Rio e a nota de campo referente às sugestões dela. Salientamos que não houve recuo de citação de maneira intencional, pois a fala da criança traz pontos essenciais para repensarmos as vivências das crianças na escola; logo, consideramos que o discurso de Rio fala *per se*.

Figura 12. Desenho elaborado por Rio sobre uma escola que acolhe e respeita as crianças



Fonte: Registro da autora (2020).

No desenho acima, solicitamos a Rio para representar suas perspectivas sobre como deveria ser uma escola que acolhe todas as crianças. Ao finalizar a ilustração, ela disse que

não conseguia fazer a atividade devido à quantidade de aspectos imaginados por ela, mas conseguia falar sobre esse tipo de instituição. Então, desenhou a forma da escola atual que, segundo ela, é um lugar onde a criança fica sempre sozinha, apesar de estar em meio a várias pessoas.

Para proceder ao desenho, houve o seguinte diálogo:

Pesquisadora: Você sempre gostou das aulas de Artes, né? E você já contou para a sua professora sobre a sua preferência?

Rio: Nem ia adiantar. **A escola é uma coisa legal, mas é triste. A gente tá no meio de um monte de pivete, mas a gente fica sozinho.**

Pesquisadora: **Como você acha que deveria ser uma escola que acolhesse e respeitasse todas as crianças para que elas não se sintam sozinhas, como você disse?**

Rio: Os diretores deveriam ficar lá monitorando, tipo uma espionagem, para **não ter bullying e ninguém ficar sozinho**. Para a criança ficar bem, tinha que ter **mais amor, sem pessoas ruins, mais parquinho de areia, mais dias de brinquedo, sem aquelas filas idiotas. As professoras deveriam ser amigas das crianças, e não só mandar e dar tarefas com as crianças. Tipo assim, eu e você somos amigas; eu sou criança e você é adulta.**

Pesquisadora: Conta mais para mim... Como deveria ser a escola para todas as crianças?

Rio: Naísa, eu esqueci de te contar uma coisa... Aquele remédio não me faz bem mesmo. De vez em quando, igual agora, eu quero pensar muito, aí eu sinto um choque estocado no meu rim; é uma dor que começa na barriga, vai para a garganta e eu não consigo falar. Parece que, quando eu começo a pensar no remédio, dá esse choque na barriga que sobe na garganta e eu não consigo pensar e nem falar.

Pesquisadora: Você tem que contar para o seu médico... Vamos fazer um esforço para você pensar nessa escola que acolhe todas as crianças?

Rio: Tinha que ter **muitas aulas de Artes**, porque as professoras de Artes não são frias igual umas e outras aí. **E no dia da aula de Artes, deveria ter feijoada de brinde e um dia e estrogonofe com batata palha no outro**. Aí a gente comeria feliz, conversaria assuntos interessantes na hora da comida e aí podia ficar junto depois.

Pesquisadora: Eu não entendi duas coisas: o que é ser fria e o que essa comida tem a ver com os assuntos interessantes?

Rio: Naísa, **ser fria é não dar atenção para as pessoas**. As professoras de Artes chegam perto da gente, ensinam a usar o pincel, o lápis de cor, a canetinha, a tinta, elas sentam perto

da gente e olham para a gente, e outras professoras, às vezes, não fazem isso. Qual a outra pergunta mesmo?

Pesquisadora: O que a comida tem a ver com assuntos interessantes?

Rio: Naísa, tipo faz aquela comida da escola... Arroz, feijão, uma carne horrível. **Você acha que alguém vai querer conversar coisas interessantes ou falar coisas interessantes?** Aquela comida, a gente tem que ficar um tempão mastigando porque não desce. **Agora pensa se fosse feijoada ou estrogonofe? Todo mundo comeria feliz, teria ideias legais e seria amigo um dos outros.**

Pesquisadora: Obrigada por me esclarecer! E o que mais deveria ter nessa escola?

Rio: **Mais aulas de Artes; eu amo pintura e desenhos. A gente poderia mudar o nome da escola... Nossa, os nomes dessas escolas são muito feios... Meu Deus!**

Pesquisadora: Como que você acha que deveria ser o nome da escola?

Rio: A escola tinha que ter o nome **de Águas Calmas, para ser um lugar onde as crianças se sentem bem, e tinha que diminuir o barulho para a cabeça pensar mais. Mas, eu também acho que tinha que mudar os uniformes que são horrorosos.**

Pesquisadora: O que deveria ter no uniforme?

Rio: Um pincel pingando tinta, para lembrar que a escola é cheia de Artes ou, então, com desenho de tubarões.

Pesquisadora: Que legal! Se as águas são calmas, me explica o desenho do tubarão.

Rio: Simples: mesmo sendo águas calminhas, a escola faz a gente ficar tão esperto que vira tubarão.

Pesquisadora: Rio, amei! E o que deveria ensinar nessa escola?

Rio: **Muita arte e conteúdos sobre os mares, oceanos, tipo o oceano Ártico, Índico. Tipo o que tem no fundo do mar, como faz para respirar, quantos anos vivem as algas e os tubarões...**

Pesquisadora: As suas ideias são maravilhosas... (Rio interrompe).

Rio: Mas, para isso dar certo, as professoras deveriam ser estudiosas do fundo do mar e precisam gostar disso. **A escola seria um laboratório de pesquisa...** A gente poderia fazer um aquário imenso, assistir filmes, fazer gibis do mar, muito melhor do que essas baboseiras bobas que a gente nem entende.

Pesquisadora: O que são as baboseiras bobas?

Rio: Tipo, Naísa, **copiar um monte de coisa que a gente nem gosta, de assunto que a gente nem entende**. Eu tenho outra ideia.

Pesquisadora: Qual?

Rio: **Na pandemia, as professoras deveriam ir de máscara na casa da gente**. Tipo, eu não tenho Covid, a tia não tem Covid. O que tem ela vir aqui e me ensinar se a escola tá fechada? A minha mãe, pera aí [*sic*], deixa eu ver se ela não está escutando... Naísa, a minha mãe não tem paciência para me ensinar, ela não sabe. Eu acho que ela não estudou direito (Rio fala bem baixinho)... Aí acho bom que eu não faço aquelas chatices da escola, mas, se a tia viesse aqui, eu podia dar muitas ideias para ela.

Pesquisadora: Mas, a gente poderia pensar em um meio de você conversar com a sua professora...!

Rio: Não tem jeito, ela só manda tarefa, não fala com a gente. Mas, **se eu fosse governante das diretoras...**

Pesquisadora: O que você faria?

Rio: Primeiro: **Ia ter três vezes de brincadeiras por dia**.

Pesquisadora: Quais brincadeiras?

Rio: **Culinária, experimentação das profissões e, todos os dias, brincadeira no parque**. Ia deixar as **crianças irem para a biblioteca mexer nos mapas, globo terrestre e escolher o livro que quiser, não o que a professora quer**. Deixaria as crianças visitarem o **laboratório de Ciências, olharem o corpo humano e passarem a mão nos esqueletos**. Naísa, você sabia que criança não pode ir lá? Então, por que colocam uma sala dessa numa escola que tem criança e quer aprender, mas não pode? Naísa, sabe aquele choque que dá no meu rim e sobe para a garganta? Tá dando de novo, vou ter que desligar. Tchau (NOTA DE CAMPO 26 – RIO, 2020).

Ao dialogar com as crianças com autismo, interagir e brincar com elas, nos colocamos no lugar de ouvintes e na postura de aprendizes; desenvolvemos uma escuta aberta e respeitosa para compreender o que traziam, pois se expressam o tempo todo. Assim, de acordo com a Psicologia Histórico-Cultural, entendemos que as críticas, denúncias e sugestões das crianças discutidas ao longo desta seção não devem ser compreendidas de maneira isolada, mas na relação com um contexto social mais amplo.

Nesse sentido, foi possível perceber ao longo dessa seção como Rei e Rio construíram suas singularidades e a convivência com a brincadeira e com os outros.

Após discutirmos o processo realizado no BRINCADILHAR com Rei e Rio, ressaltamos que as crianças com autismo podem brincar e interagir com os colegas, além de as brincadeiras envolverem desde a imitação até o faz de conta. Para isso ocorrer, foi preciso ensiná-las a brincar, em que Rei demandou estratégias diferentes daquelas abordadas com Rio. Embora tivessem a mesma idade, cada uma se apresentava com características distintas, embora fossem consideradas autistas.

Por meio da interação e do diálogo com Rei e Rio realizados durante o BRINCADILHAR, conhecemos as possibilidades das brincadeiras de cada uma e brincamos com elas. Nesse contexto, demonstraram como e o quanto podem aprender, mas, principalmente, como podem nos ensinar a ensiná-las.

O BRINCADILHAR visou desenvolver atividades lúdicas com as crianças, mas requereu a participação da pesquisadora como atividade fundamental. Ele se estrutura no “brincar com”, ao invés de deixar que as crianças brinquem ou apenas incentivá-las a brincar; reafirma-se o “brincar com” para promover a brincadeira com (todas) as crianças.

De acordo com os preceitos da Psicologia Histórico-Cultural, notamos a importância da brincadeira como atividade principal para as crianças em idade pré-escolar e comprovamos, por meio do BRINCADILHAR, que ela é essencial para todos, em que pode ser ensinada e aproveitada na (e pela) escola. Um grande problema visualizado na pesquisa foi que as instituições de Educação Infantil de Ensino Fundamental não incorporam tal atividade no cotidiano escolar, o que torna difícil o trabalho com todas as crianças e, sobretudo, com as crianças com autismo, que precisam aprender sobre interação e sociabilidade. Estas últimas podem ser construídas durante a brincadeira, desde que haja profissionais envolvidos para ensinar a brincar e realizarem essa atividade junto com as crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS OU CAMINHOS POSSÍVEIS?

É chegada a hora de finalizar as discussões construídas ao longo desta investigação. Com Manoel de Barros, iniciamos esse desafio: “Tenho o privilégio de não saber quase tudo e isso explica o resto” (BARROS, 2015, p. 28). Não temos a pretensão de encerrar as discussões, pois acreditamos que o BRINCADILHAR deve ser o começo de interações, diálogos e brincadeiras com as crianças com autismo, bem como de pesquisas posteriores que possam levar a diferentes caminhos e encontros.

O desafio de criar uma estratégia de pesquisa e intervenção para interagir, brincar e dialogar com as crianças com autismo nos fez experimentar, de um lado, a insegurança relativa ao percurso proposto por nós e, de outro, os indícios exitosos apresentados por meio do envolvimento das crianças com as brincadeiras para construir sentidos relativos a vivências escolares. Isso nos fez perceber a importância de utilizar uma estratégia direcionada ao diálogo com as crianças com autismo, à compreensão de processos de criação durante a brincadeira, hipóteses, questionamentos e insatisfações. Conseguimos traçar, junto com elas, um percurso investigativo que deu visibilidade às suas vivências com a brincadeira no cotidiano escolar.

Retomemos o objetivo geral da presente tese: compreender os processos criativos, recursos expressivos e a construção de significados e sentidos de crianças com autismo por meio da análise das possibilidades dessas crianças nas brincadeiras. Afinal, como falar de brincadeiras se não há tempo e espaço na escola para elas acontecerem de fato?

Conforme as informações apresentadas e analisadas nesta tese, visualizamos que a brincadeira praticamente não faz parte do cotidiano escolar das crianças. Na Educação Infantil, ela ainda é uma prática de tempo insuficiente, por ocorrer em apenas 50 minutos e uma vez por semana – esse período se torna menor, em vista da organização de deslocamento, materiais etc. Na escola de Ensino Fundamental de Rio, acontecia por meio da ida ao parque uma vez por semana e durante 30 minutos que efetivamente se tornavam 15 ou 20 minutos semanais, pois as crianças precisavam sair antes para tomar água e era o horário em que o portão era aberto para irem embora. Já no estabelecimento de ensino de Rei, não havia um tempo semanal destinado às brincadeiras, e esse momento seria flexibilizado pela professora de Educação Física durante 30 minutos, uma vez por mês.

Apesar de a brincadeira ser a atividade principal das crianças em período pré-escolar na idade aproximada dos três aos seis anos, segundo a Psicologia Histórico-Cultural, à medida

que os anos escolares avançam, ela desaparece ou se transforma em uma barganha com as crianças. No primeiro ano do Ensino Fundamental, inclusive, as brincadeiras deixam de ter relevância para os profissionais, pois a escola passa a não se destinar a essas atividades, e sim a um modo de disciplinar os corpos e silenciar as vozes, como se os estudantes não fossem crianças.

Ao retomarmos a parte final do objetivo geral desta pesquisa – sobre as possibilidades das brincadeiras com as crianças com autismo – constatamos, por meio do BRINCADILHAR, que elas brincam nesse contexto e, por ser um brincar cultural, o primeiro ponto diz respeito a ensiná-las a brincarem, o que demanda brincar com elas e promover brincadeiras diversas. Se deixarmos a criança fazer o que quer, como passear, ficar sozinha e dormir, provavelmente não brincará; logo, é preciso que o outro a convide, insista e a ensine de fato.

O processo desenvolvido ao longo do BRINCADILHAR nos permitiu conhecer as crianças com autismo, dialogar com elas sobre possíveis modos de interagir e respeitá-las, sem desconsiderar as participações nas atividades escolares. Nossa estratégia articulou elementos da pesquisa-ação e da pesquisa no cotidiano escolar, em que foi essencial para investigar e fazer intervenções por meio da brincadeira com as crianças com autismo e possibilitou construir informações para alcançar os objetivos deste estudo.

Ainda no que tange ao objetivo geral da pesquisa acerca dos processos criativos, recursos expressivos e da construção de significados e sentidos durante as brincadeiras, compreendemos que os processos foram diferentes entre si porque respeitaram a singularidade de cada criança.

O BRINCADILHAR com Rei iniciou na reprodução de gestos, caminhou para a imitação e, posteriormente, progrediu para o faz de conta com elementos simples, a exemplo das brincadeiras “socorro”, “lavando a roupa” e de casinha, com processos simbólicos que podem ser considerados restritos por alguns, mas vemos como um avanço significativo. Não comparamos os processos criativos construídos na brincadeira de Rei e outra criança da turma dele, mas como ele era antes e como se desenvolveu ao longo desse processo.

Por seu turno, o BRINCADILHAR com Rio apresentou processos elaborados de simbolização, substituição de objetos, generalização, construção de regras de condutas para efetivar uma dramatização e faz de conta no festival de talentos. Ao interpretar a apresentadora do evento, ela se apoiou em vivências reais, mas reelaborou e fez transformações no plano simbólico, ao improvisar e criar sua personagem de maneira singular. Cumpre afirmar que a

interação com ela foi iniciada por meio do diálogo entre a pesquisadora e a criança e se ampliou com a interpretação da apresentadora no festival de talentos, a interação com Luar e Pepe em um primeiro momento e, depois, com as demais crianças da turma, inclusive sem a intervenção da pesquisadora.

Assim vimos, ao longo das discussões, a importância da brincadeira desde as primeiras ações das crianças até o desempenho de papéis que envolveram situações imaginárias. Nesses momentos, evidenciamos a importância do outro para apresentar e incentivar as possibilidades das brincadeiras para as crianças, o que nos leva a confirmá-las como atividades centrais para a criança aprender sobre si e o outro, além de construir relações de troca, parceria, resolução de conflitos e conhecimentos. Por meio da brincadeira, as crianças do período pré-escolar podem desenvolver funções psíquicas superiores, como abordamos anteriormente.

Funções superiores compreendem as relações sociais internalizadas e são os outros em nós. Coadunamos com Pino (2000) ao afirmar que, apesar de os processos das funções superiores serem regulados pelas mesmas leis históricas, eles não são homogêneos nos sujeitos, em que a subjetividade de cada pessoa poderá fazer com que pense, sinta, fale, lembre e sonhe de uma maneira singular, pois está relacionada à sua história social. Aqui se insere a importância do BRINCADILHAR, no qual a interação com as crianças com autismo ocorreu de acordo com as suas singularidades, pelo fato de terem histórias e vivenciarem a cultura de modo único – por isso, não se apresenta como receita ou manual sobre o que fazer com as crianças com autismo. Conforme o conceito de caminhos confluentes (VIGOTSKI, 2011), saímos de pontos diferentes com as crianças com autismo e chegamos ao que desejamos: Rei e Rio interagiram e dialogaram conosco e com os colegas nas brincadeiras.

Nesse sentido, os profissionais que atuam com crianças precisam entender que elas podem ser ensinadas para vivenciar a escola com aprendizagem e desenvolvimento plenos, além de conhecê-las para compreender as diversas infâncias vividas por elas. Sem evidenciar o desenvolvimento da criança, promovem-se atividades sem significados para o aprendizado na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, como verificamos nas seções anteriores da presente investigação, em que há o seguinte risco citado por Vigotski (2008, p. 24): “O erro de uma série de teorias é o desconhecimento das necessidades da criança”.

Como a professora que trabalha com crianças necessita conhecer o desenvolvimento infantil, é preciso refletir sobre a sua formação inicial e continuada. Convém afirmar que, na

primeira, significa repensar o currículo do curso de Pedagogia, com vistas a uma visão social e histórica das crianças e de suas infâncias.

Devemos discutir também sobre as condições de trabalho às quais as professoras estão submetidas. Afinal, como uma docente responsável por 28 crianças conseguirá realizar o BRINCADILHAR? Por isso, defendemos melhores condições de trabalho, com um menor número de crianças por adulto, materiais adequados, plano de carreira e um salário digno para não haver a necessidade de dobrar ou triplicar a jornada de trabalho para sobreviver, dentre outros aspectos que ultrapassam essa escrita. Mas, enquanto não alcançamos esses direitos, não podemos simplesmente receber a criança com autismo na escola e, tampouco, não fazer um trabalho qualitativo com ela. Se uma docente que atende 28 estudantes não consegue realizar o BRINCADILHAR para garantir a brincadeira e a interação da criança com autismo, é possível implementar um trabalho colaborativo com a profissional de apoio, as crianças e a professora de Educação Especial.

Também é necessário debater sobre o projeto social de homem e de sociedade escancarado nas instituições de ensino, sobretudo no atual momento político enfrentado pelo Brasil, pois a maneira como nos organizamos interfere diretamente nas práticas pedagógicas desenvolvidas nos estabelecimentos escolares. A própria invisibilidade da não participação das crianças com autismo nas interações e brincadeiras das escolas pesquisadas se relaciona ao contexto histórico, cultural e social.

Acerca dos objetivos específicos da pesquisa, a exemplo da caracterização do papel da brincadeira como atividade principal no desenvolvimento da criança por meio da Psicologia Histórico-Cultural, tal aspecto foi discutido na fundamentação teórica, nas seções 1 e 2 e nas análises das informações. Os demais objetivos – descrever o cotidiano escolar de crianças com TEA na Educação Infantil e criar oportunidades de brincadeiras compartilhadas para as crianças com autismo – também foram cumpridos por meio da realização do BRINCADILHAR constante na seção 4 desta tese.

Para finalizarmos a proposta dos objetivos específicos – analisar o papel da brincadeira para as crianças com autismo na escola de Educação Infantil –, o contemplamos por meio do BRINCADILHAR, em que o papel da brincadeira, para Rei e Rio, se refere a trazer pertencimento no grupo de crianças, por promover a interação, a apropriação de conhecimentos historicamente produzidos, o relacionamento com o outro, a negociação, o

desenvolvimento de processos criativos, a elaboração de generalização, a aprendizagem sobre si, o outro e o mundo, além da construção de relações de troca, parceria, resolução de conflitos.

A presente pesquisa nos mostrou também que as crianças criam inúmeras hipóteses e possibilidades para as problematizações apresentadas a elas por nós, adultos. O processo de criação delas é rico e elaborado; logo, torna-se imprescindível a oferta de vários repertórios para ampliar as suas vivências.

Diante disso, questionamos: como ampliar as vivências das crianças com autismo nas interações e brincadeiras, se não as ensinamos a brincar ou não provocamos situações de interação? Para refletir sobre tais aspectos, apoiamo-nos em Pino (2018, p. 234), quando o autor discute a importância da convivência de todos os homens:

A questão do *humano* mostra também que só existe um caminho ao homem: tornar possível a convivência de todos com todos, encontrando e assumindo coletivamente as formas mais aceitáveis por todos para conseguir essa convivência (grifo do autor).

Com vistas a possibilitar a convivência de todos os homens, é imprescindível a materialização dos direitos sociais e, no caso da escola, das crianças, com base no respeito às diferenças, mas sem discursos sobre o respeito, com foco na vivência dessa condição. Deve haver, ainda, conscientização de que as crianças com deficiência são de responsabilidade de todos da instituição, e não da profissional de apoio ou da professora de Educação Especial.

Para a Psicologia Histórico-Cultural, o homem está sempre em formação, pois as características das pessoas são elaboradas com os outros no convívio social e cultural. Assim, as crianças com autismo não se referem às limitações apresentadas no atestado médico, mas são teias de possibilidades que precisam do outro e da convivência para transformar as possibilidades em materialidade. Pino (2020), a partir dos estudos de Vigotski, afirma que a posição do sujeito é alterada pela relação estabelecida com o outro, e o “sujeito da relação” não é o mesmo em todas as relações sociais. A posição ocupada pelo indivíduo em cada situação varia em função do tipo de relação estabelecida.

Nesse ínterim, a seleção dos participantes da pesquisa ocorreu de acordo com os diagnósticos das crianças apresentados à escola, para propormos a exploração de aspectos relativos às interações e brincadeiras com elas. A realização do BRINCADILHAR com Rei e Rio demonstrou que as características de cada um são discrepantes, embora ambos sejam nomeados como crianças com autismo. Essa nomenclatura comum para sujeitos diferentes nos traz um alerta para a necessidade de repensar e questionar os diagnósticos, de maneira a

romper com a ideia de padronização das características das crianças com autismo. No cotidiano escolar, notamos que as profissionais não contestavam o diagnóstico de Rei, devido às características visíveis que o diferenciavam das outras crianças, principalmente as limitações na linguagem oral e a pequena quantidade de interações sociais; e no caso de Rio, houve discordâncias frequentes sobre o diagnóstico, por ela apresentar uma linguagem oral desenvolvida, apesar das limitações em outras áreas, sobretudo no relacionamento interpessoal, com grande dificuldade das professoras em trabalhar com ela. Diante das situações vividas na pesquisa, é imprescindível repensar o trabalho realizado com todas as crianças pelos profissionais das escolas, ao se centrarem, entre outros aspectos, na busca de respostas para duas questões fundamentais: o que é uma criança? Qual o lugar da singularidade pessoal e de aspectos comuns às infâncias no processo da Educação Infantil?

Urge que as escolas repensem o tipo de relação construída com as crianças. Se desejamos que as crianças com autismo ocupem posições de autonomia, participação ativa no grupo, interação e comunicação, é preciso oferecer espaços, tempos e relações interpessoais para serem sujeitos ativos, e não passivos, que necessitam de outras pessoas falarem por elas.

As informações deste trabalho demonstraram a invisibilidade das crianças nos estabelecimentos de ensino pertencentes a uma sociedade capitalista, comandados por adultos e onde elas não têm espaço para opinar, sugerir e criticar. Segundo as crianças participantes da investigação, o papel delas na escola é obedecer aos adultos para terem o direito de fazer o que é mais importante para o período de desenvolvimento: brincar. Nesse contexto, o BRINCADILHAR nos possibilitou experimentar uma prática importante, na qual podem brincar e aprender, desde que fossem ensinadas; logo, desenvolvemos a interação, a brincadeira e o diálogo com as crianças com autismo.

Ao defender a proposta de brincar, interagir e dialogar com as crianças com autismo, ressaltamos que não somos a voz delas, pois não precisam de porta-voz para se comunicarem. Por meio do BRINCADILHAR, proporcionamos espaços e tempos para se comunicarem e expressarem de diferentes maneiras os seus gostos, opiniões e críticas. Não faltam vozes ou gestos delas para isso, e sim pessoas dispostas a escutá-las e tempos e espaços para efetivar a comunicação. Por isso, esperamos que o BRINCADILHAR corresponda a uma abertura para o trabalho com as crianças com autismo, principalmente nas escolas de Educação Infantil.

Ocorreram vários avanços no sentido de reflexões sobre a brincadeira das crianças com autismo. Sabemos também das limitações da pesquisa, em vista da suspensão das aulas

presenciais devido à pandemia causada pela Covid-19; assim, para indicarmos que o BRINCADILHAR cumpriu a proposta, verificamos que as crianças com autismo interagiram e brincaram com as demais crianças sem a presença ou o auxílio da pesquisadora.

Consideramos imprescindível a compreensão do ser humano como sujeito singular e com infinitas possibilidades de aprendizagem, independentemente de ser uma pessoa com ou sem deficiências. No que se refere às crianças com autismo, urge os profissionais que atuam com elas rompam com discursos e práticas atreladas ao modelo médico ou biológico que enfatiza as limitações referenciadas na CID, e não nas infinitas possibilidades de aprendizagem do ser humano.

Evidentemente, a escola é um espaço histórico, social, cultural e intencional de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, bem como um lugar de encontros, trocas e construção de vínculos afetivos. Essa instituição jamais pode estar alheia e ser cúmplice de processos excludentes – é preciso, portanto, fazer da inclusão uma prática cotidiana.

Ademais, os adultos que atuam com as crianças devem dialogar com elas sobre o cotidiano escolar e construir práticas inclusivas para vivenciarem suas infâncias como momentos de aprendizados diversos. Na Educação Infantil, as brincadeiras são atividades centrais no processo de ensinar e aprender; por isso, defendemos o direito das crianças a tempos e espaços de brincadeira nesse nível educacional e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para a despedida, tecemos o nosso desejo e a defesa da construção de novos olhares para a diferença, que sejam transgressores sobre a lógica neoliberal excludente. Manoel de Barros (2018, p. 46) nos inspira a “despraticar” práticas e discursos excludentes para, enfim, construir novas sabedorias no conviver:

Um olhar:

Eu tive uma namorada que via errado. O que ela via não era uma garça na beira do rio. O que ela via era um rio na beira de uma garça. Ela despraticava as normas. Dizia que seu avesso era mais visível do que um poste. Com ela as coisas tinham que mudar de comportamento. Aliás, a moça me contou uma vez que tinha encontros diários com as contradições. Acho que essa frequência nos desencontros ajudava o seu verbo oblíquo. Falou por acréscimo que ela não contemplava as paisagens. Que eram paisagens que a contemplavam. Chegou de ir no oculista. Não era um defeito físico falou o diagnóstico. Induziu que poderia ser uma disfunção da alma. Mas ela falou que a ciência

não tem lógica. Por que viver não tem lógica – como diria a nossa Lispector. Veja isso: Rimbaud botou a beleza nos joelhos e viu que a Beleza é amarga. Tem lógica? Também ela quis trocar por duas andorinhas os urubus que avoavam no Ocaso de seu avô. O ocaso de seu avô tinha virado uma praga de urubu. Ela queria trocar porque as andorinhas eram amoráveis e os urubus eram carniceros. Ela não tinha certeza se essa troca podia ser feita. O pai falou que verbalmente podia. Que era só despraticar as normas. Achei certo.

REFERÊNCIAS

- ADAMS, Fernanda Welter; TARTUCI, Dulcéria. O Programa de Iniciação à Docência e a discussão sobre a Educação Especial. **Insigare Scientia**, [s.l.], v. 3, n. 5, p. 1-24, set./dez. 2020.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; LIEBESNY, Brônia; MARCHESAN, Eduardo Caliendo; SANCHEZ, Sandra Gagliard. Reflexões sobre sentido e significado. In: BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marquina (Orgs.). **A dimensão subjetiva da realidade**. São Paulo: Cortez, 2009.
- ALVES, Maria Alina Gusmão. **Educação inclusiva e formação de professores: o brincar como intervenção nos transtornos do espectro do autismo**. 2016. Dissertação (Mestrado) – Fundação Oswaldo Aranha do Centro Universitário de Volta Redonda, Volta Redonda, 2016.
- ARCE, Alessandra; BALDAN, Merilin. Vamos brincar de faz de conta? A brincadeira de papéis sociais e a interação do professor. In: ARCE, Alessandra (Org.). **Interações e Brincadeiras na Educação Infantil**. Campinas: Alínea, 2013.
- AZEVEDO, Nair Correia Salgado de; SOUZA, Taisa Palma. “Brincar é coisa séria!”: as contribuições da sociologia da infância para a compreensão da brincadeira na educação infantil. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 14, n. 1, p. 31-39, jan./mar. 2017.
- BAGAROLLO, Maria Fernanda. **A (re)significação do brincar das crianças autistas**. 2005. Dissertação (Mestrado) – Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo, 2005.
- BALDISSERA, Adelina. Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo. **Sociedade em Debate**, Pelotas, v. 7, n. 2, p. 5-25, ago. 2001.
- BARBOSA, Ivone Garcia. **Pré-escola e formação de conceitos: uma versão sócio-histórica-dialética**. 1997. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.
- BARBOSA, Ivone Garcia; SILVEIRA, Telma Aparecida Telles Martins; SOARES, Marcos Antônio. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 77-90, jan./maio 2019.
- BARRETO, Ana; VIEIRA, Cristina. **A criança diferente vista pelos seus pares: resultados de um estudo feito numa escola inclusiva portuguesa do 1º ciclo do ensino básico**. Ana Barreto Cristina Vieira. Minho: Uminho, 2012. Disponível em: <<http://www.ciec-uminho.org/documentos/ebooks/2307/pdfs/8%20Inf%C3%A2ncia%20e%20Inclus%C3%A3o/A%20crian%C3%A7a%20diferente%20vista%20pelos%20seus%20pares.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2021.
- BARROCO, Sonia Mari Shima; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro. A periodização histórico-cultural do desenvolvimento na educação especial. In: MARTINS, Lígia Márcia;

- ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias; BOMBARDI, Érica; SHUARE, Marta (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016. (Coleção Educação Contemporânea).
- BARROCO, Sonia Mari Shima; TULESKI, Silvana Calvo. Vigotski: o homem cultural e seus processos criativos. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 24, p. 15-33, 2007.
- BARROS, José Augusto. Estratégias mercadológicas da indústria farmacêutica e o consumo de medicamentos. **Saúde Pública**, São Paulo, n. 17, p. 377-386, 1983.
- BARROS, Manoel de. **Ensaio fotográficos**. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- BARROS, Manoel de. **Matéria de poesia**. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2018.
- BARROS, Manoel de. **Menino do mato**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2015.
- BARROS, Manoel de. **Meu quintal é maior do que o mundo**. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.
- BARROS, Manoel de. O menino que carregava água na peneira. In: BARROS, Manoel de. **Exercício de ser criança**. Salvador: Salamandra, 1999.
- BECCHI, Egle. **Por uma pedagogia do bom gosto**. Campinas: Autores Associados, 1994.
- BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho. O método de investigação na Psicologia Histórico-Cultural e a pesquisa sobre o Psiquismo Humano. **Psicologia Política**, [s.l.], v. 10, n. 20, p. 297-313, 2010.
- BOGDAN, Robert C; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Reflexões sobre como fazer trabalho de campo. **Sociedade e Cultura**, [s.l.], v. 10, n. 1, p. 11-27, jan./jun. 2007.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 13 nov. 2021.
- BRASIL. Decreto n. 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1º out. 2020. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm>. Acesso em: 11 nov. 2021.

BRASIL. Lei n. 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. **Diário Oficial da União**, Brasília, 19 abr. 2021. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8112cons.htm>. Acesso em: 18 nov. 2021.

BRASIL. Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei n. 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial da União**, Brasília, 28 dez. 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm>. Acesso em: 10 nov. 2021.

BRASIL. Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 abr. 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em: 13 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC; SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC; SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Inclusão: Revista da Educação Especial**, Brasília, v. 4, n. 1, p. 1-19, jan./jun. 2008.

BRASIL. **Proposta de Emenda à Constituição n. 241, de 15 de junho de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal. Brasília, 2016.

CÂMARA, Hortência Veloso; PEREIRA, Myreya Lina Sardinha; COUTO, Giullia Bianca Ferraciolli; DIAS, Adriana Keila; MARKUS, Glaucya Wanderley Santos; LOURENÇO, Lécia Kristine; PEREIRA, Reobbe Aguiar. Principais prejuízos biopsicossociais no uso abusivo da tecnologia na infância: percepções dos pais. **ID on-line – Revista de Psicologia**, [s.l.], v. 14, n. 51, p. 366-379, jul. 2020.

CARVALHO, Margly Octavia Genofre de. **Escuta sensível: protagonismo na educação**. 2017. Tese (Doutorado) – Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2017.

CARVALHO, Rodrigo Saballa. Análise do discurso das diretrizes curriculares nacionais de educação infantil: currículo como campo de disputas. **Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 3, p. 466-476, set./dez. 2015.

CARROLL, Lewis. **Alice no País das Maravilhas**. São Paulo: Martin Claret, 2007. (Título original em inglês: Alice's Adventures in Wonderland, 1866).

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. transformação do espaço pedagógico em espaço clínico (a patologização da educação). **Ideias**, [s.l.], n. 23, p. 25-31, 1994.

COTTA, Maria Amélia de Castro. **O brincar de meninas órfãs institucionalizadas**. 2005. Dissertação (Mestrado) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2005.

CHAVES, Marta; FRANCO, Adriana de Fátima. Primeira infância: educação e cuidados para o desenvolvimento humano. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias; BOMBARDI, Érica; SHUARE, Marta (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016. (Coleção Educação Contemporânea).

CHEROGLU, Simone; MAGALHÃES, Gieselle Modé. O primeiro ano de vida: vida uterina, transição pós-natal e atividade de comunicação emocional direta com o adulto. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias; BOMBARDI, Érica; SHUARE, Marta (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016. (Coleção Educação Contemporânea).

CRUZ, Maria Nazaré. O brincar na educação infantil e o desenvolvimento cultural da criança. In: SILVA, Daniele Nunes Henrique; ABREU, Fabrício Santos Dias de (Orgs.). **Vamos brincar de quê? Cuidado e educação no desenvolvimento infantil**. São Paulo: Summus, 2015.

CUNHA, Myrtes Dias. Afetividade, vivência e lúdico na Perspectiva Histórico-Cultural de Psicologia. In: CONGRESSO DE ESTUDOS DA INFÂNCIA: POLITIZAÇÕES E ESTESIAS, 2., 2019, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UERJ, 2019.

DAINEZ, Débora; SMOLKA Ana Luiza Bustamante. O conceito de compensação no diálogo de Vigotski com Adle: desenvolvimento humano, educação e deficiência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1093-1108, out./dez. 2014.

DELARI JÚNIOR, Achilles. **Desenvolvimento humano, desenvolvimento da criança e o papel da escola como mediadora dos conhecimentos**. [Entrevista concedida] a Adriana Villarinho Rosito, Patrick Bonnereau, Marcia Cristina Brandao Dias, Roseli Fagundes de Assis Munhoz, Simoni Vilant de Biasi. 2018. Disponível em: <http://www.educacional.com.br/entrevistas/interativa/educadores_pais/entrevista039_imprimir.asp>. Acesso em: 13 ago. 2021.

DICIO. Dicionário *On-line* de Português. **Brincadeira**. [s.d.]. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/brincadeira/>>. Acesso em: 15 ago. 2020.

ELKONIN, Daniil B. **Psicologia do jogo**. Tradução de Álvaro Cabral. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

EVANS, Peter. Algumas implicações da obra de Vygotsky na educação especial. In: DANIELS, Harry (Org). **Vygotsky em foco**: pressupostos e desdobramentos. Campinas: 1994.

FALCO, Mariane. **Jogo e simbolismo**: a brincadeira num caso de transtorno do desenvolvimento. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

FERNANDES, Conceição Santos; TOMAZELLI, Jeane; GIRIANELLI, Vânia Reis. Diagnóstico de autismo no século XXI: evolução dos domínios nas categorizações nosológicas. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 31, p. 1-10, 2020.

FRANCO, Maria Amélia S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set/dez. 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Unesp, 2001.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclos, seriação e avaliação**: confronto de lógicas. São Paulo: Moderna, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GALEANO, Eduardo. **Las palabras andantes**. Madrid: Siglo Veintiuno de España, 1993.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Porto Alegre: L&PM, 2002.

GOBBI, Márcia. Desenho infantil e oralidade: instrumentos para pesquisa com crianças pequenas. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luís. **Epistemología cualitativa y subjetividad**. Habana: Pueblo y Educación, 1997.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luís. La subjetividad: su significación para la Ciencia Psicológica. In: FURTADO, Odair; GONZÁLEZ REY, Fernando Luís (Orgs.). **Por una epistemologia da subjetividade**: um debate entre a teoria sócio-histórica e a teoria das representações sociais. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

GOULART, Magalhães Daniel. **Educação, saúde mental e desenvolvimento subjetivo**: da patologização da vida à ética do sujeito. 2017. Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

HONORATO, Aurélia; FLORES, Célia; SALVARO, Giovana; LEITE, Maria Isabel. A vídeo-gravação como registro, a devolutiva como procedimento: pensando sobre estratégias metodológicas na pesquisa com crianças. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., Caxambu, 2006. **Anais...** ANPEd: Caxambu, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT16-2172-int.pdf>>. Acesso em: 16 maio 2020.

IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto; MELLO, Maria Aparecida. Quietas e caladas: as atividades de movimento com as crianças na Educação Infantil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 283-302, ago. 2009.

KANNER, Leo. Os distúrbios autísticos do contato afetivo. In: ROCHA, Paulina Schmidtbauer (Org.). **Autismos**. 2. ed. São Paulo: Escuta, 2012.

KLINGER, Ellen Fernanda; SOUZA, Ana Paula Ramos. Análise clínica do brincar de crianças do espectro autista. **Distúrbios da Comunicação**, v. 27, n. 1, p. 15-25, 2015.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2015.

LAZARETTI, Lucinéia Maria. Idade pré-escolar (3-6 anos) e a educação infantil. A brincadeira de papéis e o ensino sistematizado. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias; BOMBARDI, Érica; SHUARE, Marta (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016. (Coleção Educação Contemporânea).

LEAL, Zaíra Fátima de Rezende Gonzales; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. O processo de escolarização e a produção da queixa escolar – uma relação antiga, um problema atual. In: LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; LEAL, Zaíra Fátima de Rezende Gonzales; FRANCO, Adriana de Fátima (Orgs.). **O processo de escolarização e a produção da queixa escolar: reflexões a partir de uma perspectiva crítica em Psicologia**. Maringá: Eduem, 2014.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Afetividade nas práticas pedagógicas. **Temas em Psicologia**, [s.l.], v. 20, n. 2, p. 355-368, 2012.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva; TASSONI, Elvira Cristina Martins. A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor. In: AZZI, Roberta Gurgel; SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão (Orgs.). **Psicologia e formação docente**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; LEAL, Zaíra Fátima de Rezende Gonzales; FRANCO, Adriana de Fátima (Orgs.). **Medicalização da educação e psicologia histórico-cultural**. Maringá: Eduem, 2017.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. In: VIGOTSKI, Lev Semionovitch (Org.). **Psicologia e Pedagogia I: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2005.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKI, Lev Semionovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexei Nikolaevich (Orgs.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo, Ícone: 2018.

LOPES, Jader Janer Moreira; PEREIRA, Luiz Miguel. Teatro com bebês: narrando vivências na Educação Infantil. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 50, e14014, 2019.

LURIA, Alexander Romanovich. A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais. In: LURIA, Alexander Romanovich (Org.). **Curso de Psicologia Geral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. v. 1.

LURIA, Alexander Romanovich. Vigotski. In: VIGOTSKI, Lev Semionovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexei Nikolaevich (Orgs.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 16. ed. São Paulo: Ícone, 2018.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAGIOLINO, Lavínia Lopes Salomão. Afetividade, imaginação e dramatização na escola: apontamentos para uma educação (est)ética. In: SILVA, Daniele Nunes Henrique; ABREU, Fabrício Santos Dias de (Orgs.). **Vamos brincar de quê? Cuidado e educação no desenvolvimento infantil**. São Paulo: Summus, 2015.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. **Inclusão Social**, Brasília, v. 10, n. 2, p. 37-46, jan./jun. 2017.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. Igualdade e diferenças na escola como andar no fio da navalha. **Educação**. Porto Alegre – RS, ano XXIX, n. 1 (58), p. 55 – 64, Jan./Abr. 2006

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção Cotidiano Escolar).

MARTINEZ, Andréia Pereira de Araújo. Naturalização da brincadeira: uma visão equivocada do brincar como algo natural. In: VIEIRA, Débora Cristina Sales da Cruz; FARIAS, Rhaisa Naiade Pael; MIRANDA, Simão de (Org.). **Educação Infantil na perspectiva histórico-cultural: concepções e práticas para o desenvolvimento integral da criança**. São Carlos: Pedro & João, 2020.

MARTINS FILHO, Altino José; BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Metodologias de pesquisas com crianças. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 18, n. 2, p. 8-28, jul./dez. 2010.

MARTINS, Lígia Márcia. Psicologia Histórico-Cultural, Pedagogia Histórico-Crítica e desenvolvimento humano. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias; BOMBARDI, Érica; SHUARE, Marta (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016. (Coleção Educação Contemporânea).

MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. Apresentação. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias; BOMBARDI, Érica; SHUARE, Marta (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016. (Coleção Educação Contemporânea).

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política – livro I**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MATTOS, Michele Morgane de Melo. **Construindo um caderno de atividades pedagógicas sobre o brincar das crianças com o Transtorno do Espectro Autista na educação infantil**. 2019. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2019.

MELLO, Marissol Barenco Corrêa de; LOPES, Jader Janer Moreira; LIMA, Márcia Fernanda Carneiro. Por que rimos das crianças? **Linhas Críticas**, v. 27, p. e35191, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/35191>>. Acesso em: 18 set. 2021.

MELLO, Suely Amaral. A escola de Vygotsky. In: CARRARA, Kester (Org.). **Introdução à Psicologia da Educação: seis abordagens**. São Paulo: Avercamp, 2004.

MELLO, Suely Amaral. Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a educação da pequena infância. **Cadernos de Educação**, [s.l.], n. 50, p. 1-12, 2015.

MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, 83-104, jan./jun. 2007.

MELLO, Suely Amaral. O lugar da criança na pesquisa sobre a infância: alguns posicionamentos na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 18, n. 2, p. 183-197, jul./dez. 2010.

MIETO, Gabriela Sousa de Melo; BARBATO, Silviane. O brincar, a construção de conhecimentos e a convivência. In: SILVA, Daniele Nunes Henrique; ABREU, Fabrício Santos Dias de (Orgs.). **Vamos brincar de quê? Cuidado e educação no desenvolvimento infantil**. São Paulo: Summus, 2015.

MONTICELLI, Glenda Saccomano Castro. **O brincar e a aquisição de linguagem de crianças com autismo**: possibilidades do processo terapêutico-fonoaudiológico. 2015. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. O lado escuro da dislexia e do TDAH. In: FACCI, Marilda Gonçalves Dias; MEIRA, Marisa Eugênia Melillo; TULESKI, Silvana Calvo (Orgs.). **A exclusão dos indivíduos**: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos. Maringá: Eduem, 2011.

MUKHOPADHYAY, Tito Rajarshi. **Tito's story**. [Interview conceded to] BBC, Apr. 2020. Disponível em: <http://www.halo-soma.org/about_writings.php>. Acesso em: 11 nov. 2020.

NARANJO, Javier. **Casa das estrelas**. Tradução de Carla Branco. 2. ed. São Paulo: Planeta, 2019.

NASCIMENTO, Ruben de Oliveira. **Um estudo da mediação na teoria de Lev Vigotski e suas implicações para educação**. 2014. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

NATIVIDADE, Michele Regina da; COUTINHO, Maria Chalfin; ZANELLA, Andréa Vieira. Desenho na pesquisa com crianças: análise na perspectiva histórico-cultural. **Contextos Clínicos**, [s.l.], v. 1, n. 1, p. 9-18, jan./jun. 2008.

NEWMAN, Fred; HOLZMAN, Lois. **Lev Vygotsky**: cientista revolucionário. São Paulo: Loyola, 2002.

NUNES, Débora Regina de Paula; SANTOS, Larissa Bezerra dos. Mesclando práticas em comunicação alternativa: caso de uma criança com autismo. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 59-69, jan./abr. 2015.

O PEQUENO Príncipe. Direção: Mark Osborne. França, 2015. 1 DVD. (107 min.).

OLIVEIRA, Ivete Manguiera de Souza. O corpo e o movimento no contexto da Educação Infantil. In: VIEIRA, Débora Cristina Sales da Cruz; FARIAS, Rhaisa Naiade Pael; MIRANDA, Simão de (Orgs.). **Educação Infantil na perspectiva histórico-cultural**: concepções e práticas para o desenvolvimento integral da criança. São Carlos: Pedro & João, 2020.

OLIVEIRA, Ivone Martins de; PADILHA, Anna Maria Lunardi. A constituição cultural da criança e a brincadeira: contribuições e responsabilidades da educação infantil. In: SILVA, Daniele Nunes Henrique; ABREU, Fabrício Santos Dias de (Orgs.). **Vamos brincar de quê?** Cuidado e educação no desenvolvimento infantil. São Paulo: Summus, 2015.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky** – aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

OMS. Organização Mundial da Saúde. **CID-10**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

OMS. Organização Mundial da Saúde. **CID-11**. Versão 5/2021. Disponível em: <<https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http%3a%2f%2fid.who.int%2fcd%2fentity%2f437815624>>. Acesso em: 5 jul. 2021.

ORRÚ, Sílvia Ester. **A constituição da linguagem de alunos autistas apoiada em comunicação suplementar alternativa**. 2006. Tese (Doutorado) – Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo, 2006.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Aprendizes com autismo por eixos de interesse em espaços não excludentes**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2019.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. 3. ed. Rio de Janeiro: Walk, 2012.

ORRÚ, Sílvia Ester. Contribuições da abordagem histórico-cultural na educação dos alunos autistas. **Humanidades Médicas**, [s.l.], v. 10, n. 3, p. 1-18, 2010.

ORRÚ, Sílvia Ester. Genius loci: ensaio sobre o lugar da Diferença na educação para todos. **Acta Scientiarum**. Education, v. 44, e 52072, 2022.

ORRÚ, Sílvia Ester. O perigo da supervalorização do diagnóstico: rótulos introdutórios ao fracasso escolar de crianças com autismo. **Revista Gestão & Saúde**, Brasília, v. 4, p. 1699-1709, 2013.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Educação Infantil e arte: sentidos e práticas possíveis**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

PACÍFICO, Marsiel. Materialismo histórico-dialético: gênese e sentidos do método. **Argumentos: Revista de Filosofia**, Fortaleza, ano 11, n. 21, p. 220-231, jan./jun. 2019.

PADILHA, Anna Maria Lunardi; OLIVEIRA, Ivone Martins de. A constituição cultural da criança e a brincadeira: contribuições e responsabilidades da educação infantil. In: SILVA, Daniele Nunes Henrique; ABREU, Fabrício Santos Dias de (Orgs.). **Vamos brincar de quê? Cuidado e educação no desenvolvimento infantil**. São Paulo: Summus, 2015.

PALACIOS, Agustina. **El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad**. CERMI. Madrid: Ediciones Cinca, 2008.

PASQUALINI, Juliana Compregher. A Teoria Histórico-Cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista dialético. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias; BOMBARDI, Érica; SHUARE, Marta (Orgs.). **Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016. (Coleção Educação Contemporânea).

PASQUALINI, Juliana Compregher; MARTINS, Lígia Márcia. Currículo por campos de experiência na Educação Infantil: ainda é possível preservar o ensino desenvolvente? **RPGE – Revista de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 2, p. 425-447, maio/ago. 2020.

PASQUALINI, Juliana Compregher; MARTINS, Lígia Márcia. Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a Psicologia. **Psicologia & Sociedade**, [s.l.], v. 27, n. 2, p. 362-371, 2015.

PATTO, Maria Helena de Souza. A família pobre a escola pública: anotações sobre um desencontro. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 3, n. 1/2, p. 107-121, 1992.

PATTO, Maria Helena de Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1993.

PESSOA, Camila Turati; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; OLIVEIRA, Cassia Cassimiro de; SILVA, Amanda Vieira da. Concepções de educadores infantis sobre aprendizagem e desenvolvimento: análise pela psicologia histórico-cultural. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2017.

PEREIRA, Reginaldo Santos; CUNHA, Myrtes Dias da. A pesquisa na escola com crianças pequenas 1: desafios e possibilidades. **APRENDER – Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, Vitória da Conquista, ano 5, n. 8, p. 113-130, 2007.

PINO, Angel. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 21, n. 71, p. 45, jul./2000.

PINO, Angel. As marcas do humano: pistas para o conhecimento da nossa identidade pessoal. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 142, p. 227-236, jan./mar. 2018.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas: Papirus, 1998, p. 161-178.

PIRES, Marília Freitas de Campos. Education and the historical and dialectical materialism. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 83-94, 1997.

POLITZER, Georges; BESSE, Guy; CAVEING, Maurice. **Princípios fundamentais da Filosofia**. Tradução de João Cunha Andrade. São Paulo: Hemus, 1970.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é a mesma coisa** – análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional. 2010. Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

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

RAMOS, Graciliano. **Infância**. 47. ed. Rio de Janeiro: Record, 2012.

RIVIÈRE, Angel. O autismo e os transtornos globais do desenvolvimento. In: COLL, César; MARCHESI, Alvaro; PALACIOS, Jesús (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ROCHA, Ruth. **O rezinho mandão**. 27. ed. São Paulo: Salamandra, 2013.

RODARI, Gianni. O homem de orelhas verdes. In: TONUCCI, Francesco (Org.). **Com olhos de criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SANTANA, Claudia da Cosa Guimarães. **A pedologia histórico-cultural de Vigotski**. 2. ed. São Carlos: Pedro & João, 2020.

SARMENTO, Manuel; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel (Orgs.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança, 1997.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa; GAIATO, Mayra Bonifácio; REVELES, Leandro Thadeu. **Mundo singular: entenda o autismo**. Rio de Janeiro: Objetivo, 2012.

SILVA, Daniela Nunes Henrique; COSTA, Marina Teixeira Mendes de Souza; ABREU, Fabrício Santos Dias de. Imaginação no faz de conta: o corpo que brinca. In: SILVA, Daniele Nunes Henrique; ABREU, Fabrício Santos Dias de (Orgs.). **Vamos brincar de quê? Cuidado e educação no desenvolvimento infantil**. São Paulo: Summus, 2015.

SILVA, Maria Angélica. **O brincar de faz de conta da criança com autismo: um estudo a partir da perspectiva histórico-cultural**. 2017. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SBP. Sociedade Brasileira de Pediatria. **Manual de orientação: saúde de crianças e adolescentes na era digital**. 2016. Disponível em: <https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/publicacoes/19166d-MOrient-Saude-Crian-e-Adolesc.pdf>. Acesso em: 30 maio 2021.

SPAZZIANI, Maria de Lourdes. A saúde pública na escola: da medicalização à perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 3, n. 1, p. 41-62, 2001.

SPINOZA, Baruch. **Ética demonstrada a maneira dos geômetras**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SUZUKI, Mariana Akemi; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; LEAL, Zaíra Fátima de Rezende Gonzales. A medicalização da educação: reflexões para a compreensão e

enfrentamento desse fenômeno. In: LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; LEAL, Zaira Fátima de Rezende Gonzales; FRANCO, Adriana de Fátima (Orgs.). **Medicalização da educação e Psicologia Histórico-Cultural**: em defesa da emancipação humana. Maringá: Eduem, 2017.

TIMIMI, Sami; TAYLOR, Eric. ADHD is best understood as a cultural construct. **The British Journal of Psychiatry**, v. 184, n. 1, p. 8-9, 2003.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TOASSA, Gisele. **Emoções e vivências em Vigotski**: investigação para uma perspectiva histórico-cultural. 2009. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

TONUCCI, Francesco. **Com olhos de criança**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

TULESKI, Silvana Calvo; EIDT, Nadia Mara. A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias; BOMBARDI, Érica; SHUARE, Marta (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016. (Coleção Educação Contemporânea).

UBERLÂNDIA. **Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia**. Uberlândia: Prefeitura Municipal de Uberlândia, 2020.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, [s.l.], n. 8, p. 23-36, abr. 2007.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009. (Série Textos de Psicologia).

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Nelo, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007a. (Série Psicologia e Pedagogia).

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A pré-história do desenvolvimento da linguagem escrita. In: VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas III**. Tradução de Suely Amaral Mello e Regina Aparecida Marques de Souza. Texto escrito em 1931.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Aprendizagem e desenvolvimento na idade escolar. In: VIGOTSKI, Lev Semionovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexei Nikolaevich (Orgs.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 7. ed. São Paulo: Ícone, 2018a.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A transformação socialista do homem**. Tradução de N. Dória. [s.l.], 1930. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/vygotsky/1930/mes/transformacao.htm>>. Acesso em: 20 maio 2020.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Concrete Human Psychology. **Soviet Psychology**, [s.l.], v. 2, n. 22, p. 53-77, 1989.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **El instrumento y el signo en el desarrollo del niño**. Tradução de Pablo del Rio. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 2007b.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Fundamentos de Pedologia**. Tradução de Zoia Prestes. Rio de Janeiro: Mimeo, 2015.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância**. Tradução de Zoia Prestes e Elisabeth Tunes. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018b.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch; LURIA, Alexander Romanovich. **Estudos sobre a história do comportamento**: símions, homem primitivo e criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 21, n. 71, p. 21-44, jul. 2000.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras escogidas**: fundamentos de psicologia. Madrid: Visor, 1996. (Tomos I, III, IV e V).

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras escogidas V**: fundamentos de defectologia. Madrid: Machado Nuevo Aprendizaje, 2012. v. 2.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Organização de Zoia Prestes e Elisabeth Tunes; tradução de Claudia da Costa Guimarães Santana. 1. ed. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018c.

APÊNDICES

Apêndice 1 – Tabela 1. Teses e dissertações encontradas no catálogo da Capes, que tratam das palavras-chave “crianças”, “autismo” e “Educação Infantil”

ANO	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	AUTOR (A)	ORIENTADOR (A)	NÍVEL DA PESQUISA	PALAVRAS -CHAVE	FUNDAMENTAÇÃO	REALIZAÇÃO DA PESQUISA	ENDEREÇO ELETRÔNICO
2013	A intencionalidade de comunicação mediada em autismo: um estudo de aquisição de gestos no sistema SKALA	UFRGS	Ana Carla Foscarini	Liliana Pas-serino	Mestrado	Autismo, Gestos com Intencionalidade Comunicativa, Atenção Conjunta, SKALA	Sócio-His-tórica	Educação Infantil	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=110285
2014	A inclusão da criança com autismo na educação infantil: possibilidades de práticas pedagógicas	Centro Universitário Moura Lacerda	Lucimara Mesquita dos Santos	Tárcia Regina da Silveira Dias	Mestrado	Autismo, Educação Infantil, Inclusão	Utiliza RCNEI; menciona Vigotski, mas cita Sacristán, sem definir uma linha	Educação Infantil	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=270367
2014	Semeando a alteridade na trama das relações: possibilidades educativas dialógicas com as crianças autistas	Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL)	Maria Aparecida Corrêa da Rocha Ferreira de Assis Moura	Severino Antônio Moreira Barbosa	Mestrado	Alteridade, Ato de Cuidar, Autismo, Diálogo, Educação Sociocomunitária	Paulo Freire	Educação Infantil	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3457871
2015	Processo de adaptação escolar de gêmeos autistas do ensino infantil ao fundamental em equipe interdisciplinar	USP	Thaís Chabari-bery	Simone Aparecida Lopes-Herrera	Mestrado	Transtorno do Espectro Autista, Inclusão Escolar, Adaptação Escolar, Interdisciplinaridade	Não está definida	Educação Infantil particular e clínicas	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf

ANO	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	AUTOR (A)	ORIENTADOR (A)	NÍVEL DA PESQUISA	PALAVRAS -CHAVE	FUNDAMENTAÇÃO	REALIZAÇÃO DA PESQUISA	ENDEREÇO ELETRÔNICO
									f?popup=true&id_trabalho=2631116
2015	Por trás do espelho de Alice: narrativas visuais como estratégias de inclusão de crianças com transtorno do espectro do autismo	UFRGS	Barbara Terra do Monte	Liliana Maria Passerino	Mestrado	Narrativas Visuais, Transtorno do Espectro Autista, SCALA, Educação Especial, Inclusão	Sócio-Histórica	Educação Infantil	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2687199
2015	Adaptação cultural para o Brasil da Matriz de Avaliação das Atividades e Participação para Autismo (MA-APA)	Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM)	Camila Miccas	Maria Eloisa Famá D'Antino	Doutorado	CIF-CJ, Autismo, Avaliação, Educação Básica	Aplicabilidade de um instrumento de Portugal, Funcionalidades e Ferramentas	Educação Infantil e Ensino Fundamental	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2848050
2015	Sem comunicação, há inclusão? Formação de educadores em comunicação alternativa para crianças com autismo	Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)	Patrícia Blasquez Olmedo	Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter	Mestrado	Transtorno do Espectro do Autismo, Formação de Professores, Comunicação Alternativa	Sociointeracionista	Educação Infantil – não aborda o brincar	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3185470
2016	Direitos humanos e autismo: entre as normativas de garantia e proteção e as políticas de in-	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	Ramon Olimpio de Oliveira	Adelaide Alves Dias	Mestrado	Autismo, Direito à Educação, Inclusão Educacional, Políticas Públicas, Direitos Humanos	Políticas públicas	Educação Infantil – Políticas Públicas	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.js

ANO	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	AUTOR (A)	ORIENTADOR (A)	NÍVEL DA PESQUISA	PALAVRAS -CHAVE	FUNDAMENTAÇÃO	REALIZAÇÃO DA PESQUISA	ENDEREÇO ELETRÔNICO
	clusão da criança autista na rede pública de João Pessoa								f?popup=true&id_trabalho=4987916
2016	Jogo e simbolismo: a brincadeira num caso de transtorno do desenvolvimento	USP	Mariane Falco	Tizuko Morchida Kishimoto	Mestrado	Jogo, Simbolismo, Transtorno do Desenvolvimento Autismo, Psicologia Histórico-Cultural, Brincadeira	THC	Educação Infantil	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3706933
2016	Evidências de validade e precisão do teste de teoria da mente para crianças	Fundação Instituto de Ensino para Osasco (FIEO)	Patricia Vieira de Oliveira	Tatiana Pontrelli Mecca	Mestrado	Desenvolvimento, Cognição Social, Avaliação, Psicométrica	Teste de Teoria da Mente	Educação Infantil	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4927478
2016	Análise dos estudos sobre práticas interventivas para as dispraxias em crianças diagnosticadas com autismo na Educação Infantil	Universidade Católica de Petrópolis	Fabiana de Carvalho Dias	Rafael Bastos	Mestrado	Transtorno Autista, Educação Especial/Infantil, Dispraxia, Intervenção	Não está definida	Revisão Bibliográfica	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4911647
2016	Políticas públicas educacionais inclusivas para a criança com transtorno do espectro do autismo na educação infantil na cidade de Manaus	Universidade Federal do Amazonas (UFAM)	Gisele de Lima Vieira	Maria Almerinda de Souza Matos	Mestrado	Educação Infantil. Transtorno do Espectro do Autismo, Políticas Públicas Educacionais Inclusivas, Educação Especial	Legislação e Políticas Públicas	Documental e Bibliográfica Educação Infantil	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4149707

ANO	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	AUTOR (A)	ORIENTADOR (A)	NÍVEL DA PESQUISA	PALAVRAS -CHAVE	FUNDAMENTAÇÃO	REALIZAÇÃO DA PESQUISA	ENDEREÇO ELETRÔNICO
2016	Educação inclusiva e formação de professores: o brincar como intervenção nos transtornos do espectro do autismo	Fundação Oswaldo Aranha/ Centro Universitário de Volta Redonda	Maria Alina Gusmão Alves	Marcelo Pa-raíso Alves	Mestrado	Transtornos do Espectro do Autismo, Inclusão, Brincar, Educação Infantil	THC	Educação Infantil Revisão Bibliográfica	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4766532
2017	Percepções de professores sobre o autismo em pré-escolares e a rede social institucional	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)	Cirleine Costa Couto	Marta Angélica Iossi Silva	Mestrado	Transtorno Autístico, Diagnóstico Precoce, Docentes, Pré-Escola, Creches, Serviços de Saúde	Os mapas de rede social institucional foram interpretados à luz dos critérios descritos por Walter Ude, do princípio da integralidade no cuidado e das Redes de Atenção Psicossocial preconizadas pelo Ministério da Saúde para indivíduos	Educação Infantil	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5053281

ANO	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	AUTOR (A)	ORIENTADOR (A)	NÍVEL DA PESQUISA	PALAVRAS -CHAVE	FUNDAMENTAÇÃO	REALIZAÇÃO DA PESQUISA	ENDEREÇO ELETRÔNICO
							com TEA no Brasil		
2017	Inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista, na Educação Infantil: o desafio da formação de professoras	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	Roberta Flavia Alves Ferreira	Mônica Correia Baptista	Mestrado	Inclusão Escolar, Educação Infantil, Transtorno do Espectro Autista, Formação Docente	Não evidencia a teoria, bem próximo à Pedagogia da Infância	Educação Infantil	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5354054
2017	Narrativas de mães de crianças com os Transtornos do Espectro do Autismo (TEA) acerca das primeiras experiências escolares de seus filhos	Universidade Cidade de São Paulo (UNICID)	Marli Palomares Tambara	Ecleide Cunico Furlanetto	Mestrado	Transtornos do Espectro do Autismo, Narrativas, Educação Infantil	THC (não fala do brincar)	Educação Infantil	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5355243
2017	O aluno com transtornos do espectro do autismo na educação infantil: caracterização da rotina escolar	Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho" (UNESP)	Bianca Sampaio Fiorini	Livre Docente Débora Deliberato	Mestrado	Transtornos do Espectro do Autismo, Educação Infantil, Educação Especial	Não especificado	Educação Infantil	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5039282
2017	Autismo na educação infantil: um estudo sobre a interação social e a inclusão escolar	-	Marcia Carolina da Mota Viana	Pompeia de Villachan e Lyra	Mestrado	Autismo, Inclusão Escolar, Interação Social, Prática Docente	Perspectiva sócio-histórica	Escola particular de Educação Infantil de Recife. Lemos apenas o resumo,	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6198462

ANO	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	AUTOR (A)	ORIENTADOR (A)	NÍVEL DA PESQUISA	PALAVRAS -CHAVE	FUNDAMENTAÇÃO	REALIZAÇÃO DA PESQUISA	ENDEREÇO ELETRÔNICO
								pois o trabalho não possui divulgação autorizada	
2017	Trajatória familiar após o diagnóstico e os direitos das pessoas com Transtorno do Espectro Autista	UPM	Rosana Ponomavenco	Maria Eloisa Fama D. Antino	Mestrado	Transtorno do Espectro Autista, Autismo, Direitos Legais	Direitos legais	Facebook de mães	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5059106
2018	Modelo DIR® Floortime™: bases teóricas para inclusão de crianças com autismo na educação infantil	Universidade Federal do Piauí (UFPI)	Anderson Rubem Guimarães Leal	Ana Valeria Marques Fortes Lustosa	Mestrado	Autismo, Desenvolvimento infantil, Educação Infantil, DIR/Floortime	DIR® Floortime™	Educação Infantil	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6755061

Fonte: Elaboração da pesquisadora, em conformidade ao banco de dados da Capes (2021).

Apêndice 2 – Tabela 2. Teses e dissertações encontradas no catálogo da Capes, que tratam das palavras-chave “brincar” and “autismo”

ANO	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	AUTOR (A)	ORIENTADOR (A)	NÍVEL DA PESQUISA	PALAVRAS -CHAVE	FUNDAMENTAÇÃO	REALIZAÇÃO DA PESQUISA	ENDEREÇO ELETRÔNICO
2014	A ativação imunológica materna na gênese do comportamento autista: aspectos comportamentais e neuroquímicos	Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL)	Evandro da Cruz Cittadin Soares	Jucelia Jeremias Fortunato	Mestrado	Autismo, Ativação Imune Materna, Neuroinflamação, Barreira Hematoencefálica	Análise Comportamental	Análises neuroquímicas em ratos	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1340191
2015	O uso do brincar na clínica com crianças autistas	Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP)	Ingrid Coelho Sales	Maria Consuelo Passos	Mestrado	Autismo, Brincar, Relação Terapêutica	Psicanálise	Clínica de Psicanálise	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2645065
2015	O acompanhamento terapêutico escolar no processo de inclusão de uma criança autista	Universidade Federal da Bahia (UFBA)	Veronica Gomes Nascimento	Maria Virgínia Dazzani	Mestrado	Acompanhamento Terapêutico Escolar, Inclusão Escolar, Autismo	Psicanálise	Educação Infantil	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2481746
2015	Identificação de transtornos do espectro de autismo com <i>Child Behavior Checklist</i> (CBCL): evidências de sensibilidade	USP	Angela Flexa Di Paolo	Rogério Lerner	Doutorado	Autismo, Rastreamento, CBCL, Psicanálise	Psicanálise	Clínica/Laboratório	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2389342

ANO	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	AUTOR (A)	ORIENTADOR (A)	NÍVEL DA PESQUISA	PALAVRAS-CHAVE	FUNDAMENTAÇÃO	REALIZAÇÃO DA PESQUISA	ENDEREÇO ELETRÔNICO
2015	Ética do Brincar	UFRGS	Daniele Noal Gai	Ricardo Burg Cecim	Doutorado	Ética do Brincar, Pedagogia na Educação, Pedagogia na Saúde, Educação na Deficiência, Saúde Mental	Perspectiva Axio-lógica – Filosofia	Lembranças da Escola e da Saúde, Relicário	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2660208
2015	As atividades com grupos realizadas num Centro de Atenção Psicossocial Infantojuvenil (CAPSI)	Universidade Federal de Alagoas (UFAL)	Walkiria Souza da Anunciação	Heliane de Almeida Lins Leitao	Mestrado	CAPSI, Atividades com Grupos, Winnicott	Winnicott	CAPSI, Clínica/Laboratório	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3318287
2015	O brincar e a aquisição de linguagem de crianças com autismo: possibilidades do processo terapêutico-fonoaudiológico	Unicamp	Glenda Saccomano Castro	Maria de Lurdes Zanolli	Doutorado	Transtorno Autístico, Linguagem, Jogos e Brinquedos	THC	Clínica/Laboratório – Fonoaudiólogo	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2232259
2016	A maturação do brincar com uma criança dita autista na clínica winnicottiana	UnB	Rosaria de Fatima Pinto Kollar	Maria Izabel Raso Tafuri	Mestrado	Winnicott, Autismo, Brincar, Estágios Maturacionais, Brincar Autístico	Winnicott	Clínica de Psicologia/Psicálise	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3912908

ANO	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	AUTOR (A)	ORIENTADOR (A)	NÍVEL DA PESQUISA	PALAVRAS -CHAVE	FUNDAMENTAÇÃO	REALIZAÇÃO DA PESQUISA	ENDEREÇO ELETRÔNICO
2016	O brincar na clínica psicanalítica de crianças com autismo	USP	Talita Arruda Tavares	Audrey Setton Lopes de Souza	Doutorado	Psicanálise da Criança, Constituição Subjetiva, Brincar, Autismo	Psicanálise	Clínica, Laboratório	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3637581
2016	Educação inclusiva e formação de professores: o brincar como intervenção nos transtornos do espectro do autismo	Fundação Oswaldo Aranha e Centro Universitário de Volta Redonda	Maria Alina Gusmão Alves	Marcelo Paraiso Alves	Mestrado	Transtornos do Espectro do Autismo, Inclusão, Brincar, Educação Infantil	THC	Educação Infantil, Revisão Bibliográfica	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4766532
2016	Efeitos de sessões de psicomotricidade relacional sobre o perfil das habilidades motoras e controle postural em indivíduo com Transtorno do Espectro Autista	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	Ana Charline Dantas Ferreira	Jonatas de Franca Barros	Mestrado	Autismo, Desenvolvimento Motor, Déficits Motores, Psicomotricidade Relacional, Brincar	Psicomotricidade Relacional	Clínica/Laboratório – CAPSI	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5978874
2016	Procedimento para produção de respostas de mando variadas em crianças autistas e avaliação da extensão da variabilidade	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP)	Juliana Castelo Branco de Souza	Nilza Micheletto	Mestrado	Autismo, Comportamento Verbal, Mando, Variabilidade, Generalização	Psicologia Experimental	Clínica/Laboratório	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3689119

ANO	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	AUTOR (A)	ORIENTADOR (A)	NÍVEL DA PESQUISA	PALAVRAS -CHAVE	FUNDAMENTAÇÃO	REALIZAÇÃO DA PESQUISA	ENDEREÇO ELETRÔNICO
2016	Jogo e simbolismo: a brincadeira num caso de transtorno do desenvolvimento	USP	Mariane Falco	Tizuko Morchida Kishimoto	Mestrado	Jogo, Simbolismo, Transtorno do Desenvolvimento, Autismo, Psicologia Histórico-Cultural, Brincadeira	THC	Educação Infantil	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3706933
2016	Zinco como terapia no modelo experimental de autismo induzido pré-natalmente pelo ácido valproico	USP	Luana Carvalho Cezar	Luciano Freitas Felício	Mestrado	VPA, Deficiência de Zinco, Modelo Animal, Comportamentos Tipo-Autista, Dopamina	Psicologia Experimental (Modelo Animal)	Clínica/Laboratório (Modelo Animal)	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3922418
2016	Inclusão educacional e autismo: um estudo sobre as práticas escolares'	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	Tais Guareschi	Maria Ines Naujorks	Doutorado	Autismo, Inclusão Escolar, Educação Especial, Psicanálise, Práticas Escolares	Psicanálise	Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4975634
2017	O aluno com transtornos do espectro do autismo na educação infantil: caracterização da rotina escolar	Unesp	Bianca Sampaio Fiorini	Debora Deliberato	Mestrado	Transtornos do Espectro do Autismo, Educação Infantil, Educação Especial	Educação Especial	Educação Infantil	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5039282

ANO	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	AUTOR (A)	ORIENTADOR (A)	NÍVEL DA PESQUISA	PALAVRAS-CHAVE	FUNDAMENTAÇÃO	REALIZAÇÃO DA PESQUISA	ENDEREÇO ELETRÔNICO
2017	Uma intervenção naturalística com pares para aumentar respostas de interação social de crianças com TEA	Associação Paradigma e Centro de Ciências e Tecnologia do Comportamento	Maraize Aparecida Zorlon Dias Hernandes	Candido Vinicius Bocaluiva Barnsley Pessoa	Mestrado	Interação Social, Transtorno do Espectro Autista, Intervenção Naturalística	Experimental	Clinica/Laboratório	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7410169
2017	Estudo sobre um projeto social de surf para pessoas com Transtorno do Espectro Autista	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	Leticia Baldasso Moraes	Alcyane Marinho	Mestrado	Projetos Sociais, Práticas Corporais, Atividades de Aventura na Natureza, Transtorno do Espectro Autista, Surfe	Projetos Sociais	Projeto de Surf	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6414533
2017	O brincar de faz de conta da criança com autismo: um estudo a partir da perspectiva histórico-cultural	UnB	Maria Angelica da Silva	Daniele Nunes Henrique Silva	Mestrado	Transtorno do Espectro Autista, Perspectiva Histórico-Cultural, Faz de Conta, Objeto Pivô, Assunção de Papéis	THC	Educação Infantil	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5005660
2018	A mediação pedagógica do professor na brincadeira da criança com autismo	Ufes	Flaviane Lopes Siqueira Salles	Jose Francisco Chicon	Mestrado	Educação Física, Mediação Pedagógica, Professor, Autismo Infantil, Brincadeira	THC	Brinquedoteca Universitária	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6179146
2019	Ressonâncias autobiográficas em educação: narrativas	Universidade Federal de Mato	Simone de Paula Rocha Souza	Elni Elisa Willms	Mestrado	Narrativas Autobiográficas, Autismo,	Fenomenologia	Casa/Pesquisa Au-	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7410169

ANO	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	AUTOR (A)	ORIENTADOR (A)	NÍVEL DA PESQUISA	PALAVRAS -CHAVE	FUNDAMENTAÇÃO	REALIZAÇÃO DA PESQUISA	ENDEREÇO ELETRÔNICO
	de uma professora-mãe sobre o autismo	Grosso (UFMT)				Educação, Fenomenologia, Educação de Sensibilidade		tobiográfica – pesquisadora-mãe	balhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7701094
2019	Aspectos relacionais da criança com autismo em situação de brincadeira	Ufes	Fabiana Zanol Araujo	Jose Francisco Chicon	Mestrado	Educação Física, Autismo Infantil, Interação, Brincadeira	THC	Brinquetoteca Universitária	https://sucursal.conclusao.gov.br/sucursal/publicacoes/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7702506

Fonte: Elaboração da pesquisadora, em conformidade ao banco de dados da Capes (2021).

Apêndice 3 – Tabela 3. Teses e dissertações encontradas no catálogo da Capes, que tratam das palavras-chave “brincar”, “autismo” e “Educação Infantil”

ANO	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	AUTOR (A)	ORIENTADOR (A)	NÍVEL DA PESQUISA	PALAVRAS-CHAVE	FUNDAMENTAÇÃO	REALIZAÇÃO DA PESQUISA	ENDEREÇO ELETRÔNICO
2017	O aluno com transtornos do espectro do autismo na educação infantil: caracterização da rotina escolar	Unesp	Bianca Sampaio Fiorini	Debora Deliberato	Mestrado	Transtornos do Espectro do Autismo, Educação Infantil, Educação Especial	Educação Especial	Educação Infantil	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5039282
2017	O brincar de faz de conta da criança com autismo: um estudo a partir da perspectiva histórico-cultural	UnB	Maria Angelica da Silva	Daniele Nunes Henrique Silva	Mestrado	Transtorno do Espectro Autista, Perspectiva Histórico-Cultural, Faz de Conta, Objeto Pivô, Assunção de Papéis	THC	Educação Infantil	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5005660

Fonte: Elaboração da pesquisadora, em conformidade ao banco de dados da Capes (2021).

Apêndice 4 – Tabela 4. Teses e dissertações encontradas no catálogo da Capes, que tratam das palavras-chave “Transtorno do Espectro Autista”, “brincar” e “Educação Infantil”

ANO	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	AUTOR (A)	ORIENTADOR (A)	NÍVEL DA PESQUISA	PALAVRAS-CHAVE	FUNDAMENTAÇÃO	REALIZAÇÃO DA PESQUISA	ENDEREÇO ELETRÔNICO
2015	Práticas pedagógicas inclusivas na educação infantil: atividades lúdicas envolvendo crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)	Unesp	Fernanda Aparecida de Souza Correa Costa	Eliana Marques Zanata	Mestrado	Educação Inclusiva, Transtorno do Espectro Autista, Educação Infantil, Práticas Pedagógicas Inclusivas, Atividades Lúdicas	Piaget, Vigotski, Kishimoto e Kramer	Educação Infantil	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2868176
2017	O brincar de faz de conta da criança com autismo: um estudo a partir da perspectiva histórico-cultural	UnB	Maria Angelica da Silva	Daniele Nunes Henrique Silva	Mestrado	Transtorno do Espectro Autista, Perspectiva Histórico-Cultural, Faz de Conta, Objeto Pivô, Assunção de Papéis	THC	Educação Infantil	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5005660
2019	Construindo um caderno de atividades pedagógicas sobre o brincar das crianças com o Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil	Universidade Federal Fluminense (UFF)	Michele Morgane de Melo Mattos	Viviane de Oliveira Freitas Lione	Mestrado	Lúdico, Autismo, Inclusão, Participação, Brincadeiras, Educação Infantil	Vigotski – defectologia, Kishimoto, Brougère, Orrú	Educação Infantil	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7977068

Fonte: Elaboração da pesquisadora, em conformidade ao banco de dados da Capes (2021).

Apêndice 5 – Tabela 5. Dissertações que atenderam aos critérios de seleção: autismo (TEA), brincadeira (jogo, faz de conta), Psicologia Histórico-Cultural e Educação Infantil

ANO	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	AUTOR (A)	ORIENTADOR (A)	NÍVEL DA PESQUISA	PALAVRAS-CHAVE	FUNDAMENTAÇÃO	REALIZAÇÃO DA PESQUISA	ENDEREÇO ELETRÔNICO
2016	Jogo e simbolismo: a brincadeira num caso de transtorno do desenvolvimento	USP	Mariane Falco	Tizuko Morchida Kishimoto	Mestrado	Jogo, Simbolismo Transtorno do Desenvolvimento, Autismo, Psicologia Histórico-Cultural, Brincadeira	THC	Educação Infantil	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3706933
2016	Educação inclusiva e formação de professores: o brincar como intervenção nos transtornos do espectro do autismo	Fundação Oswaldo Aranha Centro Universitário de Volta Redonda	Maria Alina Gusmão Alves	Marcelo Paraíso Alves	Mestrado	Transtornos do espectro do autismo, inclusão, brincar, educação infantil	THC	Educação Infantil	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4766532
2017	O brincar de faz de conta da criança com autismo: um estudo a partir da perspectiva histórico-cultural	UnB	Maria Angelica da Silva	Daniele Nunes Henrique Silva	Mestrado	Transtorno do espectro autista; Perspectiva Histórico-Cultural; Faz de conta; Objeto pivô; Assunção de papéis	THC	Educação Infantil	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5005660
2019	Construindo um caderno de atividades pedagógicas sobre o brincar das crianças com o Transtorno do Espectro Autista na educação infantil	Universidade Federal Fluminense (UFF)	Michele Morgane de Melo Mattos	Viviane de Oliveira Freitas Lione	Mestrado	Lúdico; Autismo; Inclusão; Participação; Brincadeiras; Educação Infantil	THC	Educação Infantil	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7977068

Fonte: Elaboração da pesquisadora, em conformidade ao banco de dados da Capes (2021).

Apêndice 6 – Termos da pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA RESPONSÁVEL LEGAL POR INCAPAZ/INCONSCIENTE

Diante da sua condição de responsável legal pela criança com autismo, apresentamos este convite e solicitamos o seu consentimento para ele(a) participar da pesquisa intitulada “GRUPO BRINCANTE: A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR COM O OUTRO PARA O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS COM AUTISMO”, sob a responsabilidade da pesquisadora Myrtes Dias da Cunha e do auxílio da doutoranda Náisa Afonso da Silva, da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Nesta pesquisa, buscamos criar condições por meio da promoção de brincadeiras ou jogos coletivos, para as crianças com autismo ampliarem suas vivências e experiências sociais, históricas e culturais com outras crianças, adultos e/ou parceiros mais experientes, com o intuito de colaborar com o desenvolvimento, a linguagem verbal e as interações sociais das crianças com autismo.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido com a auxiliar de pesquisa Náisa Afonso da Silva, na EMEI _____, no turno da manhã. Ao retirar o termo, você terá três dias úteis para decidir se concorda com a participação do(a) seu(sua) filho(a).

Na participação da criança sob sua responsabilidade, ela será observada em situações de brincadeiras na escola – as pesquisadoras registrarão tais momentos por meio de escrita, fotografias e filmagem. A partir de um roteiro a respeito das brincadeiras, a criança responderá, por meio da fala, do desenho ou da pintura, às seguintes questões: “Qual a sua brincadeira preferida na escola? Como as brincadeiras acontecem? Quem brinca com quem? Por quê? Como poderíamos pensar em brincadeiras para todas as crianças da turma brincarem?”. Haverá também situações formativas (Grupo Brincante) de jogos e brincadeiras nos espaços escolar e extraescolar, em que os responsáveis pela criança participarão sob a intervenção direta da pesquisadora, objetivando ao desenvolvimento, à linguagem oral e às interações sociais das crianças com autismo. Os gastos com transporte do Grupo Brincante nos espaços extraescolares serão custeados pela pesquisadora com recursos próprios. As observações e conversas com as crianças serão realizadas no dia do brincar (uma vez por semana), e o Grupo Brincante, duas vezes por mês. As videografações realizadas durante o processo de pesquisa serão transcritas para, posteriormente, haver a análise dos dados. Após essa transcrição, todo o material será desgravado.

Em nenhum momento, nem ela nem você serão identificados. Os resultados da pesquisa serão publicados e, ainda assim, a identidade dela e a sua será preservada. Ela e você não terão gastos, tampouco ganho financeiro por participar do estudo.

Os riscos consistem na identificação e quebra de anonimato; invasão de privacidade; interferência na vida e rotina dos sujeitos; embaraço em interagir com estranhos e medo de repercussões eventuais; e divulgação de imagem – filmagens ou registros fotográficos. A seguir, propomos algumas maneiras para tentar minimizar os riscos: garantiremos liberdade para a criança se expressar da maneira que se sentir mais à vontade (linguagem oral, desenho, pintura); utilizaremos códigos e nomes fictícios para resguardar a identidade dos participantes; estaremos atentas aos sinais verbais e não verbais de desconforto; e asseguraremos a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, o que garante a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, prestígio e/ou aspectos econômicos/financeiros.

Os benefícios se referem à ampliação do estudo sobre a importância da brincadeira no desenvolvimento das crianças com autismo, o que contribui para a expansão da pesquisa acadêmica e aponta possibilidades para novas investigações; e ampliação, por meio das brincadeiras, de vivências e experiências sociais, históricas, culturais e escolares das crianças com autismo.

A qualquer momento, você poderá retirar o seu consentimento para a pessoa sob sua responsabilidade participar da pesquisa. Garantimos que não haverá coação para o consentimento ser mantido, nem prejuízo a ela. Até a divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos dados da referida pessoa.

Caso a pessoa sob sua responsabilidade recobre a consciência ou capacidade, ela também poderá retirar o consentimento sem qualquer prejuízo ou coação. Até a divulgação dos resultados, ela também é livre para solicitar a retirada dos dados. Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com a professora doutora Myrtes Dias da Cunha, na Faculdade de Educação da UFU, situada à Avenida João Naves de Ávila, 2.121, Bloco G, sala 1G107, ou pelo telefone (34) 3239-4212. Você poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da UFU, localizado à Av. João Naves de Ávila, n. 2.121, bloco A, sala 224, *Campus Santa Mônica* – Uberlândia/MG, CEP: 38408-100, telefone: (34) 3239-4131. O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir com o desenvolvimento do estudo conforme os padrões éticos e as resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, _____ de _____ de 20 _____.

Assinatura das pesquisadoras

Eu, responsável legal por (**nome da pessoa**) _____, consinto na sua participação na pesquisa citada acima, após ter sido devidamente esclarecido.

Assinatura do(a) responsável pelo(a) participante da pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PAIS

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “GRUPO BRINCANTE: A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR COM O OUTRO PARA O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS COM AUTISMO”, sob a responsabilidade da pesquisadora Myrtes Dias da Cunha e do auxílio da doutoranda Náisa Afonso da Silva, da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Nesta pesquisa, buscamos criar condições por meio da promoção de brincadeiras ou jogos coletivos, para as crianças com autismo ampliarem suas vivências e experiências sociais, históricas e culturais com outras crianças, adultos e/ou parceiros mais experientes, com o intuito de colaborar com o desenvolvimento, a linguagem verbal e as interações sociais das crianças com autismo.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido com a auxiliar de pesquisa Náisa Afonso da Silva, na EMEI _____, no turno da manhã. Ao retirar o termo, você terá três dias úteis para decidir se concorda com a participação do(a) seu(sua) filho(a).

Na sua participação, você fará parte do grupo de estudo em que discutiremos a importância das brincadeiras para o desenvolvimento das crianças com autismo. As discussões feitas no grupo serão anotadas em diário de campo, bem como faremos fotografias dos momentos. Posteriormente aos estudos, constituiremos o Grupo Brincante, de jogos e brincadeiras nos espaços escolar e extraescolar, em que os responsáveis pela criança participarão sob a intervenção direta da pesquisadora, objetivando ao desenvolvimento, à linguagem oral e às interações sociais das crianças com autismo. Os gastos com transporte do Grupo Brincante nos espaços extraescolares serão custeados pela pesquisadora com recursos próprios. As observações e conversas com as crianças serão realizadas no dia do brincar (uma vez por semana), e o Grupo Brincante, duas vezes por mês. As videografações realizadas durante o processo de pesquisa serão transcritas para, posteriormente, haver a análise dos dados. Após essa transcrição, todo o material será desgravado.

Na participação da criança sob sua responsabilidade, ela será observada em situações de brincadeiras na escola, em que as pesquisadoras registrarão tais momentos por meio de escrita, fotografias e filmagem. A partir de um roteiro a respeito das brincadeiras, ela responderá, por meio da fala, do desenho ou da pintura, às seguintes questões: “Qual a sua brincadeira preferida na escola? Como as brincadeiras acontecem? Quem brinca com quem? Por quê? Como poderíamos pensar em brincadeiras para todas as crianças da turma brincarem?”.

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e, ainda assim, a sua identidade será preservada. Você não terá nenhum gasto, tampouco ganho financeiro por participar no estudo.

Os riscos consistem na identificação e quebra de anonimato, além da divulgação de imagem – filmagens ou registros fotográficos. A seguir, propomos algumas maneiras para tentar minimizar os riscos: utilizaremos códigos e nomes fictícios para resguardar a identidade dos participantes; e asseguraremos a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, o que garante a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, prestígio e/ou aspectos econômicos/financeiros.

Os benefícios se referem à ampliação do estudo sobre a importância da brincadeira no desenvolvimento das crianças com autismo, o que contribui para a expansão da pesquisa

acadêmica e aponta possibilidades para novas investigações; e ampliação, por meio das brincadeiras, de vivências e experiências sociais, históricas, culturais e escolares das crianças com autismo.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, sem qualquer prejuízo ou coação. Até a divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos dados. Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com a professora doutora Myrtes Dias da Cunha, na Faculdade de Educação da UFU, situada à Avenida João Naves de Ávila, 2.121, Bloco G, sala 1G107, ou pelo telefone (34) 3239-4212. Você poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da UFU, localizado à Av. João Naves de Ávila, n. 2.121, bloco A, sala 224, *Campus* Santa Mônica – Uberlândia/MG, CEP: 38408-100, telefone: (34) 3239-4131. O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir com o desenvolvimento do estudo conforme os padrões éticos e as resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, _____ de _____ de 20 _____.

Assinatura das pesquisadoras

Eu aceito participar do projeto citado acima de maneira voluntária, após ter sido devidamente esclarecido(a).

Assinatura do(a) participante da pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PROFESSORAS

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “GRUPO BRINCANTE: A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR COM O OUTRO PARA O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS COM AUTISMO”, sob a responsabilidade da pesquisadora Myrtes Dias da Cunha e do auxílio da doutoranda Náisa Afonso da Silva, da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Nesta pesquisa, buscamos criar condições por meio da promoção de brincadeiras ou jogos coletivos, para as crianças com autismo ampliarem suas vivências e experiências sociais, históricas e culturais com outras crianças, adultos e/ou parceiros mais experientes, com o intuito de colaborar com o desenvolvimento, a linguagem verbal e as interações sociais das crianças com autismo.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido com a auxiliar de pesquisa Náisa Afonso da Silva, na EMEI _____, no turno da manhã. Ao retirar o termo, você terá três dias úteis para decidir se concorda com a participação no estudo.

Na sua participação, você irá autorizar a observação dos momentos de brincadeiras das crianças no dia do brinquedo e/ou no dia de parque. As observações serão fotografadas e filmadas para, posteriormente, haver a transcrição. Faremos uma roda de conversa com as crianças da sua turma a partir do roteiro: “Qual é a sua brincadeira preferida na escola? Como as brincadeiras acontecem? Quem brinca com quem? Por quê? Como poderíamos pensar em brincadeiras para que todas as crianças da turma brinquem?”. Serão coletadas imagens, falas, desenhos e pinturas das crianças. Você, professora, será convidada (aceitação opcional) a participar das situações formativas (Grupo Brincante) de jogos e brincadeiras nos espaços escolar e extraescolar, sob a intervenção direta da pesquisadora, objetivando ao desenvolvimento, à linguagem oral e às interações sociais das crianças com autismo. Os gastos com transporte do Grupo Brincante nos espaços extraescolares serão custeados pela pesquisadora com recursos próprios. As observações e conversas com as crianças serão realizadas no dia do brinquedo (uma vez por semana), e o Grupo Brincante, duas vezes por mês. As videograções realizadas durante o processo de pesquisa serão transcritas para, posteriormente, haver a análise dos dados. Após essa transcrição, todo o material será desgravado.

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e, ainda assim, a sua identidade será preservada. Você não terá nenhum gasto, tampouco ganho financeiro por participar no estudo.

Os riscos consistem na identificação e quebra de anonimato, invasão de privacidade, interferência na vida e na rotina dos sujeitos, divulgação de imagem – filmagens ou registros fotográficos. A seguir, propomos algumas maneiras para tentar minimizar os riscos: utilizaremos códigos e nomes fictícios para resguardar a identidade dos participantes; estaremos atentas aos sinais verbais e não verbais de desconforto; e asseguraremos a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, o que garante a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, prestígio e/ou aspectos econômicos/financeiros.

Os benefícios se referem à ampliação do estudo sobre a importância da brincadeira no desenvolvimento das crianças com autismo, o que contribui para a expansão da pesquisa acadêmica e aponta possibilidades para novas investigações; e ampliação, por meio das brincadeiras, de vivências e experiências sociais, históricas, culturais e escolares das crianças com autismo.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, sem qualquer prejuízo ou coação. Até a divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos dados. Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com a professora doutora Myrtes Dias da Cunha, na Faculdade de Educação da UFU, situada à Avenida João Naves de Ávila, 2.121, Bloco G, sala 1G107, ou pelo telefone (34) 3239-4212. Você poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da UFU, localizado à Av. João Naves de Ávila, n. 2.121, bloco A, sala 224, *Campus* Santa Mônica – Uberlândia/MG, CEP: 38408-100, telefone: (34) 3239-4131. O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir com o desenvolvimento do estudo conforme os padrões éticos e as resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, _____ de _____ de 20 _____.

Assinatura das pesquisadoras

Eu aceito participar do projeto citado acima, de maneira voluntária, após ter sido devidamente esclarecido(a).

Assinatura do(a) participante da pesquisa