

Vivências de brincar/letrar de uma criança com autismo na educação infantil

Play/learning experiences of a child with autism in early childhood education

Experiencias lúdicas de un niño con autismo en educación infantil

Zélia Amorim de Proença¹

Ana Paula de Freitas²

Resumo: O estudo aborda a temática da brincadeira em crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Visa identificar estratégias pedagógicas envolvendo a brincadeira proposta por uma professora da educação infantil e refletir a respeito de possíveis impactos sobre o desenvolvimento de uma criança com TEA. A pesquisa orienta-se pela teoria histórico-cultural e se insere no contexto de um projeto envolvendo a brincadeira e o letramento em uma escola de educação infantil. As atividades do projeto foram videogravadas e transcritas para realização de análise microgenética. As análises realizadas permitem perceber que as estratégias pedagógicas que envolvem a intervenção intencional da professora são importantes para a interação e participação da criança com TEA nas brincadeiras.

Palavras-chave: Transtorno do espectro do autismo; Brincadeira; Perspectiva histórico-cultural.

Abstract: The study addresses the theme of play in children with Autism Spectrum Disorder (ASD). It aims to identify pedagogical strategies involving play proposed by a kindergarten teacher and reflect on possible impacts on the development of children with ASD. The research is guided by the historical-cultural theory and is inserted in the context of a project involving play and literacy in an early childhood education school. The project activities were videotaped and transcribed for microgenetic analysis. The analyzes carried out allow us to perceive that the pedagogical strategies involving the teacher's intentional intervention are important for the interaction and participation of the child with ASD in the games.

Keywords: Autism spectrum disorder; Play; Cultural-historical perspective.

Resumen: El estudio aborda el tema del juego en niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA). El estudio tiene como objetivo identificar las estrategias pedagógicas que implican el juego propuesto por un profesor de educación infantil y reflexionar sobre los posibles impactos en el desarrollo de los niños con TEA. La investigación se orienta por la teoría histórico-cultural y se inserta en el contexto de un proyecto de juego y alfabetización en una escuela de educación infantil. Las actividades del proyecto fueron grabadas en vídeo y transcritas para realizar el análisis microgenético. Los análisis muestran que las estrategias pedagógicas que implican la intervención intencional del profesor son importantes para la interacción y la participación de los niños con TEA en el juego.

Palabras clave: Trastorno del espectro autista; Jugar; Perspectiva histórico-cultural.

Introdução

O presente artigo é fruto de uma pesquisa de mestrado na área da Educação³. A temática focaliza a brincadeira de uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Trata-se de

¹ Universidade São Francisco.

² Universidade São Francisco.

³ Pesquisa em andamento, com financiamento CAPES

uma pesquisa da própria prática, orientada pelos pressupostos teórico-metodológicos histórico-cultural (VIGOTSKI, 2021a, 2021b). Estudos sob essa perspectiva apontam que a criança com TEA brinca, e precisa da intervenção deliberada de adultos. Vale ressaltar que, nesses casos, o envolvimento intencional do adulto ou pares é ainda mais necessário do que junto a outros indivíduos (SILVA; SILVA, 2017; MARTINS; GÓES, 2013).

Vigotski, ao estudar o desenvolvimento humano, apresenta a Lei geral do desenvolvimento e argumenta que as funções psíquicas superiores, tipicamente humanas, se desenvolvem em dois planos: inicialmente, no plano social, por meio das interações dos sujeitos nas diferentes práticas sociais; em seguida, no plano individual, na medida em que as funções psíquicas superiores são internalizadas, por meio da mediação semiótica.

A mediação semiótica diz respeito ao papel dos signos no processo de desenvolvimento do psiquismo. A linguagem é o signo principal e, por meio dela, as funções psíquicas superiores (memória, atenção, imaginação, vontade, formação conceitual) se desenvolvem. Dentre estas funções, neste texto destaca-se a função psíquica da imaginação: “Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; maior é a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência” (VIGOTSKI, 2021a, p. 25). A imaginação da criança é fruto das experiências e desenvolve-se nas/pelas relações sociais. A brincadeira infantil possibilita a criação de processos imaginários.

Para Vigotski, a criança brinca, não apenas por prazer, mas sim por um desejo que quer realizar, tem um objetivo. O prazer da brincadeira vem da possibilidade de preencher desejos não realizáveis, por exemplo, quando a criança brinca de ser mãe, de ser professora, entre outros, ela o faz para assumir papéis sociais que estão aquém de suas possibilidades reais. Ao brincar, a criança usa objetos substitutivos: ela faz de conta que várias cadeiras enfileiradas são um trem, brinca que um cabo de vassoura é um cavalo.

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 na situação que atua diretamente sobre ela, mas com base no significado dessa situação (VIGOTSKI, 2008, p. 31).

A brincadeira permite à criança se afastar do que é perceptual concreto para o campo do pensamento abstrato. Neste sentido, é potencializadora do desenvolvimento psíquico. As brincadeiras envolvem situações imaginárias, imbuídas de regras entre as crianças: “Por isso, é

simplesmente impossível supor que a criança pode se comportar numa situação imaginária sem regras, assim como se comporta numa situação real” (VIGOTSKI, 2008, p. 28).

Nas brincadeiras, as crianças imaginam circunstâncias vivenciadas. Para elas, o simples fato de dizer que estão brincando pressupõe a ideia de que há regras nas brincadeiras, ou seja, a criança não brinca por brincar; aquela brincadeira tem um significado para ela.

Dessa forma, a brincadeira cria uma zona de desenvolvimento iminente na criança. Na brincadeira, a criança está sempre acima da média da sua idade, acima de seu comportamento cotidiano; na brincadeira, é como se a criança estivesse numa altura equivalente a uma cabeça acima da sua própria altura. (VIGOTSKI, 2008, p. 34).

Ao se envolverem nas brincadeiras, as crianças não dependem apenas do objeto ou de um brinquedo, mas de sua capacidade de imaginar, criar através das experiências vivenciadas, fazendo uso de diferentes objetos e palavras com os quais brinca e dá sentido à brincadeira.

Alguns estudos fundamentados na perspectiva histórico-cultural têm abordado as condições e possibilidades da brincadeira em crianças com autismo. Martins e Góes (2013), em seu estudo, tiveram como objetivo verificar como as crianças com TEA se orientavam para o outro e para o objeto durante a atividade de brincadeira. As autoras constataram que as crianças brincavam com a mediação do adulto presente, que intervinha com repetições e favorecia o uso da imaginação.

O estudo de Silva e Silva (2017) buscou analisar o faz-de-conta da criança com autismo, com foco nos recursos simbólicos que ela utiliza na assunção de papéis. Os resultados indicam que os jogos de papéis, o uso de cenários para a imaginação das crianças, bem como a intervenção intencional do outro e a orientação nas brincadeiras de faz-de-conta foram elementos primordiais para possibilitar a brincadeira da criança com TEA.

Deste modo, este artigo também focaliza a brincadeira da criança com autismo. Diferentemente dos dois estudos citados, a pesquisa foi desenvolvida em uma escola de educação infantil no contexto da educação inclusiva e tem como questão investigativa: como se dá a brincadeira de uma criança com autismo na relação com seus pares e professora? Para responder a essa pergunta, delineou-se o objetivo geral da pesquisa: investigar as condições e possibilidades da brincadeira da criança com autismo na educação infantil. Neste artigo, especificamente, busca-se identificar estratégias pedagógicas que possibilitam a brincadeira da criança com autismo.

Além desta introdução, o texto organiza-se da seguinte forma: a seguir explicita-se a contextualização do estudo, com foco para os procedimentos metodológicos. Na seção posterior, apresentam-se duas situações de brincadeira com análise e discussão e, por fim, nas considerações finais, reitera-se a relevância da ação intencional de professores da educação infantil no estabelecimento de condições adequadas para inserção da criança com autismo nas práticas de brincadeira, proporcionando meios favoráveis ao desenvolvimento da função psíquica imaginativa, imprescindível nos processos criadores.

Contextualização do estudo

O estudo foi desenvolvido durante o ano de 2022 em uma escola de educação infantil, pública, localizada em uma cidade de grande porte do interior paulista. A escola atende aproximadamente 130 crianças em três salas de manhã e três no período da tarde.

Trata-se de uma pesquisa da própria-prática, na qual a professora desempenhou o papel de pesquisadora, e será aqui denominada professora-pesquisadora.

No início do ano letivo, a professora-pesquisadora elaborou um projeto temático para desenvolver com sua turma, formada por 20 crianças com idades entre três anos e meio e seis anos, sendo 11 meninas e nove meninos. Entre os meninos, Rique, com TEA. A professora tinha 45 anos de idade, 13 atuando na Educação Infantil da rede pública; concursada, formada em pedagogia com especialização em Educação Especial Inclusiva e mestranda em Educação.

Rique tinha 4 anos e 7 meses, não se comunicava oralmente, apenas por gestos e balbucios. Ele chegava à escola acompanhado dos pais e, algumas vezes, também pelo irmão de 9 anos. Na saída, ia embora de perua escolar. Na escola, reconhecia seus pertences, realizava autosservimento durante a alimentação, participava de todas as atividades, atendia a comandos verbais e interagia pouco com as outras crianças. Na visão da professora-pesquisadora, ele era uma criança tranquila. No contraturno escolar, Rique também recebia atendimentos de fonoaudiologia, psicopedagogia e fisioterapia em uma instituição especializada.

O TEA é um transtorno caracterizado por um conjunto de sintomas neurodesenvolvimentais com déficits persistentes na comunicação e na interação social, podendo ser acompanhado de padrões repetitivos de comportamento e interesses restritos. Segundo Oliveira (2022), a ideia de espectro é dada pela variação e intensidade destas manifestações principais. Estudos apontam que “Hoje (2022) [...] 1 em cada 49 pessoas tem esse diagnóstico, ou seja, 2% da população” (OLIVEIRA, 2022, p. 36).

No início do ano letivo de 2022, algumas crianças começaram a pedir para ensinar brincadeiras aos colegas, principalmente durante as atividades realizadas nos espaços externos da escola: casinha de bonecas, parque, lousa de azulejos. Daí surgiu a ideia do projeto temático denominado “Brinquedo meu! Brincadeira nossa!”, em consonância com o Projeto Pedagógico (PP) da escola. Em 2022, o PP teve como tema “As infâncias brasileiras – cultura e diversidade”, sendo que já havia sido acordado o subtema “As múltiplas linguagens das crianças em todos os cantos do mundo” em reunião pedagógica.

O projeto temático elaborado pela professora-pesquisadora envolveu a brincadeira e o letramento, atividades entendidas como prática social (KLEIMAN, 1995), que fazem parte do currículo da educação infantil. Nesta etapa escolar, o letramento é trabalhado por meio de cartazes, crachás com nomes e fotos das crianças, calendário, leitura e exploração de livros infantis, receitas de culinária, leitura do cardápio fixado no refeitório, dentre outros.

O projeto temático, desenvolvido entre maio e dezembro de 2022, foi organizado do seguinte modo: cada criança deveria trazer um brinquedo de casa para compartilhar com os amigos. Semanalmente, durante a roda de conversa, elas poderiam apresentar, compartilhar e brincar com os brinquedos. Com a mediação da professora-pesquisadora, as crianças pensavam em outros modos de utilizá-los. Elas foram incentivadas a registrar as atividades em desenho, recorte e colagem, posteriormente organizados em um livro com a foto da criança autora. Ao final do ano letivo, as crianças puderam levar seu brinquedo e seu livro para casa. Para a realização das atividades, a professora-pesquisadora organizou as crianças nos cantinhos⁴ e circulava pelos grupos, orientando o registro.

Os objetivos do projeto temático foram: 1. Envolver situações de brincadeiras e letramento, estimulando tanto a oralidade como diferentes formas de registro das brincadeiras; 2. Confeccionar um livro de acordo com as brincadeiras apresentadas por cada criança com a utilização de diversos materiais e fotos delas com seus brinquedos. Para fundamentá-lo, a professora-pesquisadora recorreu às Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (CAMPINAS, 2013) e proposições sobre a brincadeira e o letramento (BARBOSA; HORN, 2008; VIGOTSKI, 2007; 2008).

Este projeto temático foi tomado como objeto de análise da professora-pesquisadora em sua pesquisa de mestrado em Educação. O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade. O trabalho de campo envolveu as atividades de brincadeira que

⁴ ‘Cantinhos’ é a denominação dos espaços ocupados por pequenos grupos de crianças para brincar, como mesinhas ou tapetes: cantinho da massinha, cantinho dos carrinhos, das bonecas, dos jogos, do quebra-cabeça, da escolinha, da casinha etc. As crianças vão se revezando, com mediação da docente.

aconteciam no contexto do projeto. Os registros, ocorridos entre junho e outubro de 2022, foram realizados por meio de narrativas da própria prática da professora-pesquisadora, fotografias e videogravação. As atividades envolvendo a brincadeira foram realizadas diariamente, tanto na sala de aula como nos espaços externos da escola.

Posteriormente, as videogravações foram transcritas em minúcias. Para as análises, utilizou-se a abordagem microgenética, que possibilita encontrar detalhes e sinais das relações interpessoais e acontecimentos em curso.

[...] a análise microgenética consiste em uma forma de registro e construção de dados que demanda a atenção a detalhes e a seleção de episódios que permitem examinar as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação, de maneira a gerar um relato minucioso dos acontecimentos, especialmente os diálogos (MARTINS; GÓES, 2013, p. 28).

Para este texto foram selecionadas duas situações envolvendo a brincadeira. A primeira, denominada Casinha, destaca o papel da professora-pesquisadora e crianças da turma na inserção da criança com autismo na atividade de brincadeira. A segunda situação cria uma cena de Cabeleireiro, que permite observar a potencialidade da brincadeira para o desenvolvimento psíquico e os modos de participação da criança com autismo.

Resultados e discussões

Situação 1 - casinha

Esta situação ocorreu na sala de aula. As crianças Rique (4 anos e 7 meses), Tarsila (6 anos), Mafalda (6 anos) e Iorrana (5 anos e 10 meses) ocupava uma das mesas. As demais estavam com a cuidadora e a agente de apoio na Casinha de bonecas (espaço externo). A professora-pesquisadora colocou⁵ o celular para filmar no alto, apoiado por um suporte de celular no interruptor de tomadas que liga o computador à lousa digital na sala.

A situação durou 2 minutos e 32 segundos. Ela participou da brincadeira de casinha com as crianças e assumiu o papel de visitante, conforme combinado previamente entre elas.

Professora-pesquisadora.: *Dá licença* (falando para a Mafalda e se dirigindo ao Rique que está junto com as crianças em uma das mesas da sala. Senta-me do lado dele). *Então a gente vai brincar de casinha?!*

⁵ Os registros da professora-pesquisadora compõem narrativas de sua prática.

As crianças estão retirando os brinquedos de dentro de uma caixa plástica (jogo de chá com biscoitos e bolachas de plástico, com xícaras, colher e outros brinquedos que fazem parte do jogo). Estão compenetradas e Rique olha a movimentação, sentado ao lado da professora-pesquisadora.

A professora-pesquisadora intervém: *Tarsila, não tem que ver quem vai ser o quê?*

Tarsila: *Eu sou a mãe!*

Professora-pesquisadora: *Você vai ser a mãe! E a Iorrana?*

Tarsila: *a irmã.*

Professora-pesquisadora: *E a Any?*

Tarsila: *irmã.*

Professora-pesquisadora: *E a Jurema?*

Tarsila: *Irmã mais velha.*

(Rique mantém a cabeça erguida e sorri enquanto eu fazia as perguntas)

Professora-pesquisadora: *E a Ema? Só vai ter uma mãe nesta casa?*

Rique, vem encostando com as mãos no seu braço, ajeita ele na cadeira e ele aceita, fazendo balbucios: *AAAA!!*

Tarsila: *Já sei! A Iorrana também pode ser!*

Professora-pesquisadora: *Quantas mães nós vamos ter?*

Tarsila e Mafalda: *Duas!!*

Professora-pesquisadora: *Quantas mães?*

Mafalda: *Duas! Quantos pais?*

A professora-pesquisadora toca na Mafalda que está do seu outro lado e pergunta: *E você vai ser o quê?*

Mafalda: *A irmã mais velha!*

Professora-pesquisadora: *Quem vai ser o pai?*

Mafalda: *O Rique!* (apontando para ele)

A professora-pesquisadora toca na cabeça do Rique e diz: *Você vai ser o pai Rique?*

Rique, abaixa a cabeça e sorri.

Professora-pesquisadora: *E a Ema? Você vai ser o quê Ema?*

Ema: *A irmã mais velha!*

Professora-pesquisadora: *A irmã mais velha? Então vão ter duas irmã mais velha! Então vamos começar!*

Mafalda: *Ô professora!*

Professora-pesquisadora: *Oi!*

Mafalda queixa-se para ela: *A Tarsila não quer deixar eu arrumar também.* (referindo-se aos brinquedos do jogo de chá que estavam colocando na bandeja).

Tarsila: *Eu também tô!*

Professora-pesquisadora: *Gente, quem que vai dar café para o pai?*

Mafalda solta uma gargalhada.

Tarsila: *A Iorrana, porque é ela que está com o café.*

Rique: *Êêêêerrrr*

Professora-pesquisadora: *O pai está esperando!*

A professora-pesquisadora pega uma bolachinha de “chocolate” e oferece para o Rique: *Quer uma bolachinha?*

Rique segura na mão e depois joga na mesa, balbuciando: *Êêêerr*

Professora-pesquisadora: *Ichi! Não quer bolachinha?*

Rique segura no seu avental.

Professora-pesquisadora: *Olha lá o café! A Iorrana fez o café para você!*

Iorrana vem próximo e dá a xícara de café: *Aqui!*

A professora-pesquisadora pega a xícara e coloca na mão dele e diz: *Pega a xicrinha!*

Tarsila: *A visita já chegou?*

Professora-pesquisadora: *Ah! É mesmo, eu vou ter que chegar né? O pai vai ter que ficar aqui.*

Rique balbucia: *Aaaaarr.*

A professora-pesquisadora levanta e diz: *Toc-toc-toc (imitando as batidas na porta de faz de conta)*

Rique balbucia: *Êeeerr*

Algumas crianças respondem: *Pode abrir!*

A professora-pesquisadora, sentando-se e dizendo: *Tudo bem com vocês?*

Rique: *Aaaeeee*

A professora-pesquisadora pergunta para o Rique e Tarsila: *Como estão seus filhos?*

Rique dá um toque no braço da professora-pesquisadora. Ela passa a mão na cabeça dele e pergunta para a Tarsila: *Seu marido está nervoso?*

Tarsila: *Não, é porque ele acabou de acordar.*

Professora-pesquisadora: *Ah! Acabou de acordar!*

Jurema vem e me entrega uma xícara, dizendo que é de chá.

Professora-pesquisadora: *Ai, obrigada, que gentileza!*

Rique novamente toca no seu braço com as duas mãos.

A situação tem início com a professora-pesquisadora incentivando as crianças a se organizarem na brincadeira e a escolherem seus papéis. Rique está próximo a elas e se manifesta encostando suas mãos no braço da professora-pesquisadora, ao mesmo tempo que vocaliza. Oliveira e Victor (2018) analisam as possibilidades de interação de crianças com autismo com ausência de verbalização em uma situação de brinquedoteca, e apontam para a importância da palavra do outro para sustentar a interação. Na situação, também é possível perceber como a palavra, tanto da professora-pesquisadora como das demais crianças, contribui para inserir Rique na atividade, e ele se manifesta por meio de ações, tais como: encostar na professora-pesquisadora, abaixar a cabeça, sorrir, o que se torna um indício de que ele está atento ao que ocorre em sua volta e funciona como resposta aos interlocutores no processo interativo.

A professora-pesquisadora, por meio da palavra, convoca as crianças e Rique a participarem da brincadeira. Para Vigotski (2007, 2021a), é pela palavra, signo por excelência, que a criança se insere no meio social e pode se apropriar das práticas culturais deste meio. Rique não se comunica oralmente, ainda não escolhe seu papel na brincadeira, mas a professora-pesquisadora sugere que ele seja o pai, o que é prontamente aceito pelas demais crianças.

Vigotski (2008), ao discorrer sobre a importância da brincadeira no desenvolvimento psíquico das crianças, argumenta que esta não é mera fonte de prazer, mas necessidade vital, por meio da qual a criança satisfaz desejos não realizáveis de outro modo. É neste sentido que ele explica que a brincadeira cria uma Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), em que a criança poderá representar papéis que ainda não poderia desenvolver, como o de pai, mãe etc.

Ademais, a professora-pesquisadora atua, assumindo papel de visitante ou interagindo com Rique de diferentes modos: oferece bolacha, coloca a xícara de café na mão dele, dialoga com ele. Conforme apontou o estudo de Silva e Silva (2017), crianças com autismo necessitam de uma mediação qualificada para entrarem no jogo de assunção de papéis. Não foi possível confirmar o envolvimento de Rique no papel de pai/marido na brincadeira; isto se dá pela fala do outro, como quando Rique toca no braço da professora-pesquisadora e ela pergunta a Tarsila “seu marido está nervoso?”, e a menina responde “não, é que ele acabou de acordar”.

Para Vigotski (2021a), as funções psíquicas superiores se originam das experiências sociais e da colaboração de adultos ou pares. Para brincar, é preciso imaginar e criar; e parte desta criação deriva da relação que ela estabelece com o outro que brinca com ela (SILVA; SILVA, 2017). No caso de crianças com autismo, o papel do outro se torna ainda mais importante, para inseri-las em contextos em que possam ter experiências com as brincadeiras.

A participação da professora-pesquisadora e das demais crianças na brincadeira é indispensável, com o propósito de ensinar a criança com autismo a brincar, como referido no estudo de Bagarollo, Ribeiro e Panhoca (2013). Neste ponto, destaca-se ainda o papel da imitação. Vigotski reflete que “as crianças podem imitar uma variedade de ações que vão muito além dos limites de suas próprias capacidades” (VIGOTSKI, 2007, p. 101). Como apontado por Vigotski (2021b), quando a criança acometida por alguma deficiência ainda não faz algo, é preciso que o outro faça por ela. Na situação, não é possível observar Rique imitando a professora-pesquisadora ou as crianças, mas constata-se que ele está na cena da brincadeira, manifestando-se por meio de toques, vocalizações e ações.

Outro aspecto da situação diz respeito aos objetos e brinquedos em miniatura utilizados durante a brincadeira. Vigotski (2008) afirma que a criança na idade pré-escolar começa a se distanciar do campo perceptual concreto em direção ao campo mais abstrato. Para ele, nesta fase ocorre a divergência entre os campos semântico e ótico, ou seja, a criança passa a atribuir outros significados aos objetos.

No caso da brincadeira de casinha em análise, as crianças estão operando com objetos em miniatura – um jogo de chá. Silva e Silva (2017, p. 494), no estudo acerca da brincadeira da criança com autismo, defendem que a participação do outro, o cenário e a produção visual são fatores fundamentais na composição do acontecimento lúdico, pois “[...] são responsáveis pela emergência de processos de simbolização mais sofisticados no brincar dessas crianças quando envolve o jogo de papéis”. Compreende-se que a estratégia pedagógica da professora-pesquisadora pode vir a ser uma facilitadora das possibilidades de brincar de Rique, pois, com

base em Vigotski (2007, 2021a), o desenvolvimento é um processo que deriva da instrução planejada e intencional do outro. Rique ainda não está fazendo flexibilização dos objetos, utilizando-os de outro jeito, mas ele participa da cena da brincadeira e faz uso destes objetos: pega e joga a bolacha, segura a xícara de chá e acompanha o movimento interativo da professora-pesquisadora com as demais crianças, mediado pela palavra e pelo uso dos objetos.

Situação 2 - cabeleireiro

A professora-pesquisadora começou a filmar quando as crianças já estavam brincando de cabeleireiro. Numa mesa havia brinquedos da caixa de cabeleireiro e alguns brinquedos de casinha, o quebra-cabeça gigante de animais e um tablet de brinquedo. A brincadeira foi escolhida por elas; na turma há crianças que têm mães que são cabeleireiras. Participavam da brincadeira Tarsila, Rique, Mafalda, Any (5 anos), Iorrana e Lili (4 anos e 10 meses). Na composição da cena, Rique e Lili, sentados nas cadeiras, faziam o papel de clientes, enquanto Any, Iorrana, Mafalda e Tarsila eram as cabeleireiras. Lili estava com o tablet de brinquedo na mão e o Rique, abrindo e fechando os dedos da mão direita, havia recebido uma banana de plástico da Mafalda. A cena filmada durou um minuto e dezessete segundos.

Mafalda: *O Rique vai comer uma banana, olha aqui* (dando para ele).

Rique segura a banana na mão e fica brincando com ela com a cabeça para baixo.

Any coloca as mãos no ombro de Rique (que não recusa o toque da colega) e sorri o tempo todo, ora olhando para a professora-pesquisadora. Tarsila penteia o cabelo dele com uma escova de cabelo de brinquedo e Mafalda o penteia com uma colher de plástico.

Mafalda pega uma peça do quebra-cabeça gigante de plástico, em formato de cabeça de gato e coloca sorrindo no rosto de Rique: *Olha!*

Rique demonstra não gostar e fica incomodado com a atitude da amiga, tirando do rosto, ainda compenetrado com a banana nas mãos.

Tarsila pega a maquininha de cortar cabelo e diz: *Vou cortar o cabelo do Rique!*

Rique demonstra não querer, coloca as mãos na cabeça para tirar a maquininha, tenta puxar. Tenta se levantar, mas Any e Mafalda não deixam.

Mafalda diz: *Segura ele!*

Ele resmunga: *Eaa*

Mafalda pega a banana da mão do Rique e coloca na boca dele.

Ele levanta a mão esquerda demonstrando querer tirar, Mafalda pega a banana e coloca em cima da mesa ao seu lado.

Tarsila diz: *Pronto! Cortei!*

Em seguida, Tarsila pega novamente a escova e penteia o cabelo do Rique, ele não reclama. Mafalda interfere, apontando para a cabeça de Rique e dizendo: *Ele nem tem cabelo para pentear!* Depois, com as mãos, mexe na cabeça de

Rique, fazendo massagem na cabeça dele. Ele olha para ela cabisbaixo, com os braços para baixo.

Tarsila diz: *Eu nem penteei direito!*

Tarsila penteia por uns 15 segundos. Rique, de cabeça baixa, ora olha para a Mafalda que começa a mexer com as mãos no seu cabelo.

Ela pega novamente o quebra-cabeça em formato de gato e coloca na cabeça dele.

Ele novamente ergue os olhos, cabisbaixo para ela, em seguida ergue a cabeça.

Nesta situação as crianças criam uma cena de cabeleireiro. As meninas envolvem Rique na brincadeira, atribuindo a ele um papel de cliente e realizam diferentes ações pertinentes ao contexto: pentear, cortar, massagear o cabelo e oferecer comida. Também inserem uma ‘máscara de gato’ em Rique, que notadamente demonstra não gostar.

Na análise, destacam-se duas questões: a primeira refere-se à criação da cena e ao uso de objetos substitutivos. A segunda, ao modo como Rique participou da cena criada.

Em relação à primeira questão, nota-se que os objetos disponibilizados, tais como a máquina de cortar cabelo, a escova de brinquedo e o cabo da colher que vira escova, possibilitaram a exploração e incorporação do papel de cabeleireira pelas meninas Tarsila e Mafalda, e a inserção de Rique na cena como cliente. Ao brincarem, as crianças agiram para além do comportamento previsto, deslocando-se do campo perceptual concreto, o que contribui para o processo de desenvolvimento psíquico, como argumentado por Vigotski (2008).

Pelo modo como Rique participa da cena, é possível notar que há momentos em que ele deixa a colega pentear e massagear seu cabelo. Ele não está no cabeleireiro como cliente e nem a colega é uma cabeleireira, mas eles assumem estes papéis. Neste sentido, a brincadeira cria a ZDP, tornando-se fonte de desenvolvimento (VIGOTSKI, 2008).

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. 34).

Vigotski (2008) ensina que a criança em idade pré-escolar sente a necessidade de agir como um adulto. Tarsila quer ser cabeleireira, mas ainda não pode ser na vida real. Surge o conflito entre o querer e o não-poder, de onde deriva a imaginação: a criança brinca para satisfazer desejos não realizáveis, e é isso que lhe dá prazer... Por isso, quanto mais experiências a criança tem no mundo da cultura, das diferentes práticas sociais, mais ela poderá imaginar. “A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma

reelaboração criativa de impressões vivenciadas” (VIGOTSKI, 2009, p. 17). Deste modo, para as crianças e, especialmente para Rique, as brincadeiras são enriquecedoras e podem contribuir para o alargamento das experiências que potencializam o desenvolvimento da função psíquica da imaginação.

Porém, a situação em análise também permite constatar que não houve intervenção direta da professora-pesquisadora, restrita à filmagem. Há momentos em que Rique se incomoda com o modo como as meninas interagem com ele: tira a máscara do rosto, leva a mão à cabeça para afastar a máquina de cortar cabelo, tenta se levantar da cadeira. As meninas insistem nas intervenções. Rique ainda não desenvolveu a oralidade, produz algumas vocalizações e tem diagnóstico de autismo. Na dinâmica interativa, ele está em situação assimétrica em relação aos pares. Por isso, as meninas brincam com ele e o colocam em papel mais passivo. Infere-se que nesta situação, a intervenção deliberada da professora-pesquisadora poderia auxiliar as crianças na construção de outros modos de interação com Rique. Reitera-se assim, o papel indispensável do adulto mediando as situações de brincadeira e permitindo a participação da criança com autismo de modo mais prospectivo, conforme apontado por Bagarollo, Ribeiro e Panhoca (2013).

Considerações Finais

Este estudo teve como objetivo identificar estratégias pedagógicas que possibilitam a brincadeira da criança com autismo no contexto da educação infantil.

A investigação empírica foi desenvolvida no âmbito de um projeto temático envolvendo a brincadeira. Após a análise de duas situações, foi possível constatar a importância da atuação da professora-pesquisadora ao oferecer às crianças condições favoráveis para as atividades envolvendo brincadeiras, e também para mediá-las, contribuindo para sustentar a participação da criança com autismo nas atividades.

Deste modo, várias estratégias pedagógicas possibilitaram a participação e envolvimento das crianças, como: idealizar um projeto envolvendo a brincadeira; criar espaços favoráveis ao brincar; disponibilizar materiais que permitiram a criação de cenários; orientar as crianças na organização da atividade; entrar na brincadeira assumindo papéis e interagir com as crianças.

As situações de brincadeiras de casinha e de cabeleireiro foram planejadas e permitiram às crianças assumirem papéis, cumprindo as regras implícitas da brincadeira e se deslocando

do campo perceptual concreto em direção às atividades imaginativas, mais abstratas. Neste sentido, a brincadeira é fonte de desenvolvimento psíquico.

Por fim, no caso de crianças com autismo, ressalta-se o papel imprescindível do professor para mediar sua inserção nas situações de brincadeira, incentivando-as a assumir papéis, direcionando-as ao campo mais abstrato e possibilitando o desenvolvimento das atividades criadoras.

Referências

- BAGAROLLO, M. F.; RIBEIRO, V. V.; PANHOCA, I. O brincar de uma criança autista sob a ótica da perspectiva histórico-cultural. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n.1, p. 107-120, jan.- mar., 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382013000100008>. Acesso 14 out. 2023.
- BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- CAMPINAS. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes curriculares da educação básica para a educação infantil**: um processo contínuo de reflexão e ação, 2013.
- KLEIMAN, A. B. (org.) **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- MARTINS, A. D. F.; GÓES, M. C. R. Um estudo de caso sobre o brincar de crianças autistas na perspectiva histórico-cultural. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 25-34, jan./ jun. de 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/hMJvcvcYrDmJ4Pcg9C9Kqpp/?lang=pt>. Acesso em: 31 jul. 2023.
- OLIVEIRA, I. M.; VICTOR, S. L. A criança com autismo na brinquedoteca: percursos de interação e linguagem. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 62, p. 651-664, jul./set. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/29281>. Acesso em: 31 jul. 2023.
- OLIVEIRA, J. P. **Educação especial**: formação de professores para a inclusão escolar. São Paulo: Contexto, 2022.
- SILVA, M. A.; SILVA, D. N. H. O jogo de papéis e a criança com autismo na perspectiva histórico-cultural. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 22, n. 3, p. 485-496, jul./set. 2017. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/PsicolEstud/article/view/35745> Acesso em: 31 jul. 2023.
- VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, p. 23-36, junho/2008. Disponível em: <https://isabeladominici.files.wordpress.com/2014/07/revista-educ-infant-indic-zoia.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2023.
- VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico. Trad. Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia, educação e desenvolvimento**: escritos de L. S. Vigotski. Trad. Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021a.

VIGOTSKI, L.S. **Problemas de defectologia, vol. 1**. Trad. Zoia Prestes e Elizabeth. Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021b.

Sobre as autoras

Zélia Amorim de Proença: Formada em Pedagogia pela PUCCAMP no ano de 2010. Especialização em Educação Especial Inclusiva pela Uniasselv; mestrado em Educação (2022-atual, bolsista da CAPES). Professora de Educação Infantil na prefeitura municipal de Campinas desde 2010.
E-mail: zproenca12@gmail.com

Ana Paula de Freitas: Graduação em Fonoaudiologia pela PUCCAMP, Mestrado e Doutorado em Educação pela UNICAMP. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade São Francisco. Bolsista Produtividade CNPq 2.
E-mail: freitas.apde@gmail.com

Recebido em: 31 jul. 2023
Aprovado em: 13 out. 2023