



UnB

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB

INSTITUTO DE PSICOLOGIA – IP

Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED

Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar – PGPDE

O processo criador da criança com autismo em espaços brincantes:

imaginação-emoção e o coletivo

Luana de Melo Ribas

Brasília, 10 de março de 2021



UnB

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB

INSTITUTO DE PSICOLOGIA – IP

Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED

Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar –PGPDE

O processo criador da criança com autismo em espaços brincantes:

imaginação-emoção e o coletivo

Luana de Melo Ribas

Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar, área de concentração do Desenvolvimento Humano e Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Gabriela Sousa de Melo Mietto

Brasília, 10 de março de 2021

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

RR482p Ribas, Luana de Melo
O processo criador da criança com autismo em espaços
brincantes: Imaginação-Emoção e o Coletivo / Luana de Melo
Ribas; orientador Gabriela Sousa de Melo Mietto. --
Brasília, 2021.
212 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Psicologia do
Desenvolvimento e Escolar) -- Universidade de Brasília, 2021

1. TEA. 2. Brincar. 3. Unidade imaginação-emoção. 4.
Educação Infantil. 5. Inclusão. I. Mietto, Gabriela Sousa
de Melo, orient. II. Título.

Esta dissertação recebeu apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de
Pessoal de Nível Superior (CAPES).



UnB

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APROVADA PELA SEGUINTE BANCA

EXAMINADORA:

Profa. Dra. Gabriela Sousa de Melo Mietto – Presidenta

Universidade de Brasília – UnB

Profa. Dra. Regina Lúcia Sucupira Pedroza – Membro

Universidade de Brasília – UnB

Profa. Dra. Priscila Pires Alves – Membro

Universidade Federal Fluminense – UFF

Profa. Dra. Silviane Bonaccorsi Barbato – Suplente

Universidade de Brasília – UnB

Brasília, 10 de março de 2021

DEDICATÓRIA

In memoriam de isabel, minha vó, quem primeiro me falou sobre a força que tem a palavra escrita. “Quem escreve...”, dizia, “...eterniza”.

Dedico este trabalho à minha menina poesia, Mari, que hoje aos 16 anos talvez nem saiba, mas foi a primeira a me ensinar sobre como me constituir psicóloga – no auge dos seus 4 anos. Obrigada por me permitir fazer parte do seu mundo particular e do seu singular jeito de brincar. Mari “(...) voava o mundo e trazia alegria. A menina poesia, que também era bailarina, dançava a seu modo e sorria para vida. Mostrava sua história e me ensinava poesia... sua poesia de vida”.

AGRADECIMENTOS

A seção de agradecimentos me toca de forma diferente, pois *agradecer* tem um *significado* especial. Um *sentido* indiscutivelmente único para mim. Já me desculpo previamente, pois não conseguirei descrever brevemente. Creio que o que aqui me toca seja o *afeto*, no sentido mais spinozando possível: *o afeto sentido daqueles que me afetam!* Dos que estão sempre presentes em minha vida – terrena ou não – e acompanham cada passo meu. Essas *vivências* são vitais e, por isso, faz-se necessário detalhar.

Inicio agradecendo àqueles que já caminhavam comigo antes mesmo de eu nascer. Falaram comigo sobre amor, caráter e responsabilidade. Deixaram-me correr para o mar, sem tirar os olhos de mim. Permitiram-me sentir sozinha para que minhas decisões fossem desejos meus. Eu amei o mar, mas sempre voltei para eles. Minha mãe foi o chão e meu pai foi o sonho: juntos foram equilíbrio – dinâmico, jamais estático. O sorriso deles era sempre seguido da frase “você vai tirar de letra”. A verdade é que nem sempre tirei de letra e eles *sabiam* disso. Mas mesmo me achando um tanto avoada em meus devaneios utópicos e questionamentos próprios, foi o empurrão deles que me impulsionou a seguir. *Ribinha e Magrinha*, nunca terei palavras para agradecer o tanto quanto merecem. Vocês me deram apoio de todas as formas e, mesmo com algumas discordâncias, sempre estiveram comigo. Nas entrelinhas, mostraram que autoridade sem liberdade é mera opressão e me encorajaram a trilhar caminhos próprios. Obrigada por tudo e tanto! Agradeço também àquele chamado “irmão mais velho” e que já estava por aí quando eu cheguei. O quarto elemento, que era eu, por vezes foi muito implicante querendo saber de tudo um pouco. Vai ver já era essa minha essência acadêmica, mas com você aprendi a querer aprender mais. Por vezes brigamos, por muito mais vezes nos amamos. Obrigada, Dy.

Agradeço também aos meus avós, cada um com seu jeito tão singular. Vó Cely, que perdeu meu vô tão cedo, se tornou uma das mulheres mais fortes que conheço. Transbordou

carinho com a doçura e firmeza da mulher que *precisou* ser. E eu precisei tê-la como vó para me tornar melhor. Precisei das suas orações e tudo que ensinou apenas com o olhar. Ainda preciso. Vô João, no silêncio demonstrava seu amor ao estar disponível. Trazia palavras de calma e conforto e, mesmo em seu último dia aqui, me agradeceu por “ter vindo”. Vô Bel, com o sorriso largo, cantarolava: “Viva a vida”! Com ela aprendi a (só)rir pra vida. Ríamos desde o crochê que eu não aprendia aos poemas que a gente escrevia. E ela dizia: “para ser poeta é preciso ser curiosa, contar sobre o mundo que você descobriu”. Cá estou. Ser pesquisadora é ser meio isso, não é? Ela, que partiu em pleno carnaval, sei que dança com meu vô em algum lugar enquanto me lê.

O fato é: o que seria de mim sem a família? Especialmente a *minha família sempre tão* unida, mas “também muito ouriçada”! Primas/os, tias/os, minha afilhada linda e agregados/as: vocês são incríveis e vou sempre agradecê-los. Mulheres fortes, homens amáveis, tenho um pouco de cada um em mim. É fato que nem sempre são flores, mas se a gente (se) cuida, no fim floresce. Afinal, é preciso sol e chuva para o jardim existir. Nos dias de sol fica fácil ver o céu, mas na chuva nem sempre. E são *sempre* vocês que aparecem com proteção. E isso eu nunca vou esquecer!

Agradeço imensamente aos pequenos seres humanos – alguns nem tão pequenos mais –, que me ensinam tanto todos os dias e são o principal motivo de eu estar aqui. Tornei-me psicóloga nesses encontros potentes: crianças únicas que me permitiram estar no mundo delas. Agradeço, também, às mães e papais que as confiaram a mim e até apoiaram o meu desacelerar na clínica para me dedicar ao mestrado. Agradeço também às crianças desta pesquisa, que me fizeram sentir bem mais que uma pesquisadora, além do eterno agradecimento as/aos maravilhosas/os professoras/es que conheci em “campo” e à SEEDF, por toda abertura e disponibilidade. Serei sempre uma defensora da educação pública.

Agradeço, também, as/os amigas com que a vida me presenteou em tempos distintos. Do colégio: Lê, Nate, presentes para além do tempo; Miss, Tati, Anita, amizade que cultivamos de forma tão bonita; Pin, amigo querido; Bubu, amigo-irmão; e Pepis, com longos diálogos/áudios da academia à vida. Da faculdade: Talita – e Jujuba –, Marcela e Jujú, tão especiais. Agradeço também Nuzer e Totú, por serem escuta e também risada; Fernando, pelas trocas acadêmicas e plantis; às/aos recém-chegadas/os companheiras/os de Sindicato, que já tanto estimo e compreenderam meu momento final de mestrado; e às *loucas* amigas que, nas diferenças, foram tão especiais e me fizeram esquecer um pouco os prazos em tempos difíceis de quarentena, com inúmeras videochamadas debatendo mercúrio retrógrado. Brindemos. Agradeço também às professoras de yoga e Lud com a fisioterapia, por me salvarem na tensão dos tempos de escrita e a Amanda, minha psi, pelos anos de caminhada, acolhimento, escuta e por “me enxergar”. Obrigada.

Agradeço, com um gostinho singular, àquelas/es que caminharam comigo nesta jornada intensa de estudo e pesquisa, que riram e choraram comigo a dor e delícia que é o mestrado: Lênia, minha parceira desde o início, companheira de trocas e de estágio docente. Obrigada por ser tão querida e por muitas vezes ser minha sanidade, luz e paz. Tainá, e Matheus, vocês foram presentes de 2019. Entraram depois, mas me acolheram. Obrigada pelo apoio, shawarmas e infinitas risadas. Thais, obrigada por arrancar nossos sorrisos e ensinar sobre força sem medo de ser feliz. Ana Carol, obrigada por estar sempre tão disposta a ajudar, colaborando e dando suporte acadêmico e emocional. Colegas de disciplina, em especial Camilla, Luís, Rômulo, Will, Fabi, Bia, agradeço as escutas e trocas; Marina pela sensibilidade em um dia difícil; Margô, Vilma e Pri, pelas vezes que foram a voz da experiência e trouxeram calma. E *professora* Fernanda, que em seu estágio docente no doutorado, em pleno “verão”, nos mostrou doçura e muita sabedoria em dar aula. Obrigada.

Agradeço especialmente ao Grupo de Estudos em Teoria Histórico-Cultural, nosso Círculo Vigotskiano, de que tenho a honra de fazer parte desde os primórdios, em 2018. Com vocês aprendi de forma imensurável. Aliás, longe de nos querer medir. Nunca foi quantidade e sim a qualidade de nossos encontros. Que bonita a força política que representamos e coerência com a teoria que estudamos, colhemos frutos! Querido Fabrício, tão generoso, você é o nosso elo! Obrigada por caminhar lado a lado! Stela, Jô, Socorro, Loy, mulheres que tanto admiro, obrigada pelas trocas tão próximas! Annaia, Dé, Marina, Carol, Norma, obrigada por tantas contribuições especiais! Meus agradecimentos serão infinitos a cada ser de luz desse grupo, pois nossos afetos e estudos foram essenciais para a minha trajetória. Sou grata por tê-los na caminhada. Avante!

Nessa jornada, também tive aquelas(es) que quando cheguei já estavam lá e sempre estarão, pois quem ensina se torna eterna(o). Agradeço as professoras do PGPDE que tive a sorte de ter por perto: Sil Barbato, Regina Pedroza e Lúcia Pulino. Cada uma, a seu modo, me ajudou a superar a intensidade do mestrado. Com correções e dicas, mas também com muita risada e doçura. Tenho muita admiração e carinho por vocês. Agradeço também a minha eterna professora, Dani Nunes, a primeira a me incentivar a fazer o mestrado e que mesmo de longe esteve por perto, seja em *lives* ou para dar força em momentos difíceis. Em especial, agradeço a ori Gabi Mietto, que me aceitou como mestranda e acreditou no que era um pseudoprojeto. Acalmou-nos sobre a vida acadêmica e por vezes nos preparou para o que viria. Foi firme, mas também riu e chorou junto. Entendeu-nos quando precisamos e mostrou que ser professora é também se deixar, com muita humildade, aprender junto.

Enfatizo aqui a possibilidade que a UnB nos oferece de perpassar por diversas áreas e contribuir ainda mais com nosso conhecimento – obrigada #UnBsualinda. Então agradeço também as(aos) professoras(es) de outros Departamentos e Universidades: Beth Tunes, que me permitiu conhecer, para além do seu lado acadêmico, sua sensibilidade. Que honra! Suas aulas

são inesquecíveis e meu carinho será eterno! Marcelo Húngaro, ensina sorrindo, ama o que faz e faz a gente amar também, uni-vos. Pat Pederiva, com toda sua abertura e senso de coletivo, mostrou na prática que a vida é arte. Guto Charan, que compartilhou de forma tão paciente sua sabedoria. Livia Barbosa, que apresentou um mundo que não conhecia e trouxe debates essenciais sobre a diversidade humana. Francisco, com sua alegria nítida em dar aula, sempre disponível. Priscila Alves, que trouxe seu olhar singular acerca do autismo e muito contribuiu. E a queridíssima Cíntia Rodríguez, que tanto nos agregou! Vocês não só ensinam, marcam vidas. Se um dia eu me tornar um pouquinho do quão gigante são vocês, estarei realizada e feliz.

Por fim, agradeço aquele que caminha junto comigo. Rafa, foi você quem virou a noite pré-inscrição e acreditou em mim antes de mim mesma. Viveu cada etapa, me apoiou e foi alento. Sua dedicação ao doutorado será sempre meu exemplo. Foi parceiro de estudos, além de ser amor, amigo, abrigo, escuta e sorriso. Obrigada por ser meu primeiro leitor – e tantas vezes revisor – e também por ser minha primeira banca – talvez a mais crítica. Você me tornou mais forte. Acolheu meus choros e momentos de catarse. Não me deixou desistir e com toda calma, dizia: “normal, espera chegar no doutorado”. Nas angústias você sempre fazia parecer mais simples e até engraçado. A verdade é que é mais divertido viver com você – e com o macaquinho e a corujinha camuflados de gatos – aliás, Frida e Maghi, como não os agradecer pelas vezes que se sentaram no teclado e me fizeram parar e ir descansar?! – Agradeço também a sua família, em especial Helen, por escutar meus desabafos e me entender como ninguém. Obrigada.

Após essa quase infundável lista de agradecimentos, fica aqui um registro que não posso deixar passar: o inesquecível dia da primeira prova da seleção do mestrado, dia 14 de maio de 2018. Não pela prova, embora tenha sido importante por marcar o início dessa fase, mas pelos acontecimentos que se sucederam. Nesse dia, minha casa pegou fogo e perdemos mais que a

matéria, um lar. Foi-se tudo em questões de horas, enquanto eu fazia a prova. Nem sei explicar o buraco que se abriu em mim naquele dia, a vida pareceu parar. E é exatamente sobre isso que eu quero agradecer, pois foi com esse episódio triste e doído que entendi, de fato, que não importa *o que* a gente tem e sim *quem* temos na vida. Lembro-me bem de duas coisas naquele dia: do cheiro de queimado e do medo que tomou conta dentro de mim de perder alguém da minha família. Quando encontrei meu pai, minha mãe, minha vó e depois meu irmão, vi dor, mas os vi. Isso bastou. Eles estavam a salvos. Agradei! Ao saber que meu anjo-cão não tinha conseguido sair, chorei. Mas em seguida soube que foi graças aos seus latidos que minha vó percebeu o fogo e saiu. Agradei pela segunda vez. Deus sabe o que faz e tudo tem um propósito. Depois do caos vem a calmaria e dias melhores vieram. Hoje sei que minha família está unida e feito fênix ressurgimos. Seguimos juntos e, por isso, fortes.

Quando quase deixei de ir ao segundo dia de prova foram pessoas dessa infundável “lista” de agradecimentos que não me deixaram desistir: mãe e pai engolindo a dor para dizer “Vai! A gente vai ficar bem” e toda a família acolhendo; Amigas lembrando o quanto eu queria passar no mestrado e que, mais do que nunca, eu *precisava* ir; Jujú repetindo as “teorias do desenvolvimento” depois de me ouvir dizer que havia esquecido tudo; Rafa, que não dormiu aquela noite porque, ora eu dormia e tinha pesadelo, ora eu acordava e não parava de chorar. À toda força e doações nos dias seguintes – que foram especialmente difíceis. Meu eterno obrigada!!

O fato é que agradecer tem mesmo um sentido especial e por isso, mesmo me estendendo, me permiti ser livre. Faço-o minuciosamente, quase como uma análise microgenética porque, no momento em que o chão se abriu, vocês foram rede de apoio. Foram amor, força e morada. Por isso, *todo meu amor e gratidão por vocês*. Chorei e sorri escrevendo, pois, ao imaginar vocês, senti. E *vocês são parte deste trabalho* porque são parte de mim, tais como “os retalhos”, poema eternizado por Cora Coralina. *Continuemos caminhando juntos*,

transformando e sendo transformados uns pelos outros. É assim: com vocês ganho potência e me torno cada uma pessoa melhor...

*Todos juntos somos fortes
Somos flecha e somos arco
Todos nós no mesmo barco
Não há nada pra temer*

Saltimbancos

Dos medos nascem as coragens. Os sonhos anunciam outra realidade possível, e os delírios, outra razão. Somos o que fazemos para transformar o que somos. A identidade não é uma peça de museu, quietinha na vitrine, mas sempre assombrosa síntese das contradições nossas de cada dia. Nessa fé, fugitiva, eu creio.

Eduardo Galeano

RESUMO

A brincadeira se constitui socialmente e é a atividade guia da primeira infância; é a partir dela que a criança toma consciência do seu mundo. Com isso, torna-se pertinente perguntar como e com o quê brincam as crianças com autismo (Transtorno do Espectro Autista-TEA), já que o mais recente manual de diagnóstico, o DSM-V, as caracteriza com dificuldades que perpassam a comunicação e as habilidades sociais. Tendo em vista que as características descritas no diagnóstico são fundamentais no brincar e que essa atividade é essencial no desenvolvimento humano, é preciso questionar tais afirmações. Assim, tendo como principal referência a Teoria Histórico-Cultural, este trabalho teve como objetivo analisar os processos criadores de crianças com autismo e a importância de espaços brincantes, através de observação triádica criança com autismo-objeto/brinquedo-outro. Interessou compreender como se dá o processo imaginação-emoção na brincadeira de faz de conta dessas crianças, e o que impulsiona seus processos criadores, além de entender o papel do coletivo na vivência da criança com autismo em espaço escolar, observando contextos escolares distintos. A pesquisa teve como base o Materialismo Histórico-Dialético e a Teoria Fundamentada em Dados, com análise microgenética. O estudo foi conduzido em uma escola pública de Educação Infantil de Brasília. Participaram dois meninos com autismo, ambos com 4 anos, um deles inserido em uma classe junto a crianças de desenvolvimento típico e o outro em Classe Especial, separado de seus pares de desenvolvimento. A pesquisa foi construída em 3 etapas: 1^a) Foram feitas observações com registro em diário da pesquisadora para identificar a rotina escolar e os brinquedos disponibilizados em cada classe, além de entrevista com responsáveis das crianças com autismo; 2^a) Foram observadas, através de videogravações posteriormente transcritas e analisadas, as relações triádicas criança com autismo-objeto/brinquedo-outro (sendo esse outro professoras ou colegas) – em quatro momentos: i) brincadeira livre, com objetos/brinquedos disponíveis nas respectivas classes; ii) brincadeira livre, com objetos/brinquedos

disponibilizados pela pesquisadora; iii) situações de brincadeiras com mediação das professoras em suas respectivas salas e objetos/brinquedos disponibilizados pela pesquisadora; e iv) criança da Classe Especial em vivência na Integração Inversa com os objetos/brinquedos disponibilizados pela pesquisadora; 3^a) foram feitas três observações complementares com videograções (analisadas no Software ELAN): i) brincadeira livre na Integração Inversa e os objetos/brinquedos disponíveis na classe; ii) brincadeira livre na Classe Especial, e os objetos/brinquedos disponíveis na classe; e iii) criança da Classe Especial em interação com a Integração Inversa, considerando os objetos/brinquedos disponíveis na Integração Inversa. Os resultados mostram conteúdos imaginativos no brincar das crianças com autismo, embora nem sempre hegemônicos, considerando suas singularidades. Destacou-se o papel do objeto/brinquedo como ponte comunicativa nas relações triádicas, mas principalmente a agencialidade das crianças pares de desenvolvimento como fundamental para potencializar a emergência dos processos criadores das crianças observadas. Identificaram-se diferenças significativas nos brinquedos disponibilizados para a criança com autismo da Classe Especial em comparação à classe em que têm os pares de desenvolvimento típico. O papel das professoras como organizadoras da sala de aula torna-se decisório na construção de um espaço propício de brincadeira, além da importância de vivências em coletivo com crianças sem o diagnóstico. Dessa forma, torna-se fundamental a existência de espaços brincantes – brinquedos adequados, espaço físico disponível e tempo intencional direcionado ao brincar – dentro do contexto escolar. O estudo se mostra relevante tendo em vista o debate ainda existente no Brasil sobre inclusão escolar de crianças com desenvolvimento. Conclui-se que, para que os direitos de brincar e interagir sejam garantidos, o acesso à escola deve ser integral, propiciando possibilidades de desenvolvimento a todas as crianças de forma plena.

PALAVRAS-CHAVE: Autismo; Brincar de Faz de Conta; Educação Infantil; Inclusão escolar.

ABSTRACT

Playing is socially constituted and it is the guiding activity of early childhood; through playing the child becomes aware of the world. For that reason, it becomes pertinent to ask how and with what children with autism (Autism Spectrum Disorder - ASD) play, since the most recent diagnostic manual, the DSM-V, characterizes them with difficulties that pervade communication and social skills. Bearing in mind that the characteristics described in the diagnosis are essential in playing and that this activity is essential in human development, such statements ought to be questioned. Thus, having as main reference the Historical-Cultural Theory, this work aimed to analyze the creating processes of children with autism and the importance of playing spaces, through triadic observation of children with autism-object/ toy-other. The point of interest was to understand the imagination-emotion in the make-believe game of these children, to identify how they occur and what drives their creating processes, in addition to understanding the role of the collective in the experience of the child with autism in school, observing distinct schoolchildren contexts. The research was based on Historical-Dialectic Materialism and Grounded Theory, with microgenetic analysis. The study was conducted at a public kindergarten school in Brasília. Two boys with autism participated, both aged 4, one of them in a class with children of typical development and the other, in a Special Class, separated from their development peers. The research was built in three stages: 1st) Observations were made on a research diary in order to identify the school routine and the toys available in each classroom, in addition to interviews with guardians of children with autism; 2nd) The triadic relationships between children with autism-object/ toy-other – teachers or colleagues – were observed through video recordings that were later transcribed and analyzed in four moments: i) free play, with the objects/ toys available in the respective classrooms; ii) free play, with objects/ toys provided by the researcher; iii) games with teacher mediation in their respective classrooms and objects/ toys provided by the researcher; and iv) Special Class

child living in Inverse Integration with the objects/ toys provided by the researcher; 3rd) Three complementary observations were made with video recordings (which were analyzed in the ELAN Software): i) free play in Inverse Integration and the objects/ toys available in the classroom; ii) free play in the Special Class, and the objects/ toys available in the classroom; and iii) Special Class child interacting with the Inverse Integration, considering the objects/ toys available in the Inverse Integration. The results show imaginative content, although not always hegemonic, in children with autism playing, considering their singularities. It was highlighted the role of the object / toy as a communicative bridge in triadic relations was highlighted, but mainly the agency of the peer development children as fundamental to potentiate the emergence of the creative processes of the observed children. Significant differences were identified in the toys made available to the child with autism in the Special Class compared to the class in which they have the pairs of typical developmental. The role of teachers as organizers of the classroom becomes decisive in the construction of a conducive space for play, in addition to the importance of collective experiences with children without the diagnosis. Thus, the existence of playing spaces – adequate toys, available physical space and intentional time directed towards playing – within the school context is fundamental. The study is relevant in view of the debate that still exists in Brazil about the inclusive education of children with atypical development. It is concluded that, in order for the rights to play and interact to be guaranteed, access to school must be integral, providing full development possibilities for all children.

KEYWORDS: Autism; Pretend Play; Early Childhood Education; Inclusive Education.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Tradução da Figura 1.....	62
Tabela 2 - Especificidade das classes escolhidas.....	96
Tabela 3 - Disposição das crianças e professoras das classes observadas.....	97
Tabela 4 - Participantes com autismo da pesquisa.....	99
Tabela 5 - Outros participantes.....	101
Tabela 6 - Etapas da pesquisa.....	103
Tabela 7 - Categorização das informações analisadas pelo ELAN.....	106
Tabela 8 - Rotina de cada classe observada.....	109
Tabela 9 - Tipos de brinquedos disponibilizados em cada classe.....	110

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Categorização dos usos típicos e atípicos.	62
Figura 2 - Matrículas disponíveis para crianças com TEA na Educação Infantil por tipo de classe.	82
Figura 3 - Parte dos objetos/brinquedos disponíveis na Classe Especial.....	110
Figura 4 - Parte dos objetos/brinquedos disponíveis na Integração Inversa.....	110
Figura 5 - Barraca das princesas disponível na Integração Inversa.	111
Figura 6 - Kit carrinhos disponível na Classe Especial.	114
Figura 7 - Fantoche e espada do conjunto de objetos/brinquedos disponibilizado pela pesquisadora.	115
Figura 8 - Milho do conjunto de objetos/brinquedos disponibilizado pela pesquisadora.....	118
Figura 9 - Kit “Vamos fazer um suco” disponibilizado pela pesquisadora.	119
Figura 10 - Objetos/brinquedos utilizados no episódio “Salão de beleza” disponibilizados pela Integração Inversa.....	125
Figura 11 - Gráfico em linha do tempo, com recorte de 2 minutos de uma situação de brincadeira livre na Integração Inversa - Criança com autismo (MaxSteel), par de desenvolvimento (Mulher Maravilha) e professora.	129
Figura 12 - Gráfico dos Aspectos da Comunicação/Interação e dos Usos dos Objetos/Brinquedos na Integração Inversa - Criança com autismo (MaxSteel), par de desenvolvimento (Mulher Maravilha) e professora.....	130
Figura 13 - Gráfico de diferentes Aspectos da Comunicação/Interação na Integração Inversa - Criança com autismo (MaxSteel), par de desenvolvimento (Mulher Maravilha) e professora.	131
Figura 14 - Gráfico dos diferentes tipos de Usos dos Objetos/Brinquedos na Integração Inversa - Criança com autismo (MaxSteel), par de desenvolvimento (Mulher Maravilha) e professora.....	132
Figura 15 - Objetos/brinquedos utilizados no episódio “Animais dormindo” disponibilizados pela Classe Especial.	133
Figura 16 - Gráfico em linha do tempo, com recorte de 2 minutos de uma situação de brincadeira livre na Classe Especial - Criança com autismo (Mickey) e professora.	135
Figura 17 - Gráfico dos Aspectos da Comunicação/Interação e dos Usos dos Objetos/Brinquedos na Classe Especial - Criança com autismo (Mickey) e professora.	136
Figura 18 - Gráfico dos diferentes Aspectos da Comunicação/Interação na Classe Especial - Criança com autismo (Mickey) e professora.....	137
Figura 19 - Gráfico dos diferentes tipos de Usos dos Objetos/Brinquedos na Classe Especial - Criança com autismo (Mickey) e professora.....	137
Figura 20 - Objetos/brinquedos utilizados no episódio “Observando os colegas” disponibilizados pela Integração Inversa.	138

Figura 21 - Gráfico em linha do tempo, com recorte de 1 minuto e 20 segundos, de Mickey (criança com autismo da Classe Especial) em interação com Integração Inversa - pares de desenvolvimento (Flecha e Spiderman) e professora.....	140
Figura 22 - Gráfico comparativo de Mickey (Classe Especial) em diferentes contextos (com ou sem pares de desenvolvimento).....	141
Figura 23 - Gráfico de Crianças com autismo em classes com e sem pares de desenvolvimento típico no Brasil entre 2008 e 2019.	171
Figura 24 - Gráfico de crianças com autismo em classes com e sem pares de desenvolvimento típico no Distrito Federal entre 2008 e 2019.	172
Figura 25 - Gráfico de crianças com autismo em classes com e sem pares de desenvolvimento típico no Distrito Federal e no Brasil, entre 2008 e 2019, observando Leis, Decretos e a Política Nacional de 2008.....	174

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado	
ASD	Autismo Spectrum Disorder	Transtorno do Espectro Autista em inglês
CDC	Center for Disease Control	Centro de Controle de Doenças em inglês
CDPD	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência	
CE	Classe Especial	
CEI	Centro Educacional Infantil	
CID	Classificação Internacional de Doenças	
DI	Deficiência Intelectual	
DMU	Deficiências Múltiplas	
DSM	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder	Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais em inglês
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente	
II	Integração Inversa	
LBI	Lei Brasileira de Inclusão	
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	
OMS	Organização Mundial da Saúde	
OPAS	Organização Pan Americana de Saúde	
PNEEPEI	Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	
QI	Quociente Intelectual	
RBs	Repetitive Behaviors	Comportamentos Repetitivos em inglês
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal	
TEA	Transtorno do Espectro Autista	
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento	
TID	Transtorno Invasivo do Desenvolvimento	
ZPD/I	Zona de Desenvolvimento Proximal/Iminente	

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	1
1 INTRODUÇÃO.....	4
1.1 A compreensão do Transtorno do Espectro do Autismo em seu processo histórico	9
1.2 Um olhar inicial para o brincar da criança com autismo	14
2 TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E SEUS PRESSUPOSTOS	20
2.1 A (re)construção social da deficiência para uma diversidade humana	21
2.2 A importância de olhar para as inúmeras possibilidades do desenvolvimento.....	23
2.3 O social e o cultural nas relações interfuncionais do desenvolvimento infantil.....	25
2.4 O Sistema Psicológico imaginação: o impulso para criação	29
2.5 O enlace entre imaginação e a emoção: o colorido emocional.....	32
2.6 A unidade imaginação-emoção e a realidade: a atividade criadora	34
2.7 A brincadeira como atividade-guia no processo de desenvolvimento infantil	37
2.8 A relação triádica em situações de brincadeira	42
2.9 Dos instrumentos aos objetos infantis: a história dos brinquedos	43
2.10 Os diferentes usos dos objetos/brinquedos	45
3 OS PROCESSOS CRIADORES DA CRIANÇA COM AUTISMO: DO BRINCAR AOS BRINQUEDOS	50
3.1 Revistando o estudo de Kanner: um foco para além das limitações	52
3.2 O brincar atípico da criança com autismo: criando sentido e possibilidades	55
3.3 Os objetos/brinquedos como ponte comunicativa no brincar de criança com autismo	64
4 ENTRE O BRINCAR, BRINQUEDOS E BRINCANTES: VIVÊNCIAS EM ESPAÇOS BRINCANTES	67
4.1 Inclusão e o papel do coletivo no brincar das crianças {com autismo}.....	69
4.2 Em defesa do direito da criança: aos brinquedos, brincar e acesso integral à escola	71
4.3 A Escola Inclusiva: a Educação “Especial” como transversal ao ensino regular	74
4.4 A Educação Inclusiva e o brincar na Educação Infantil: teoria <i>versus</i> realidade	78
5 Objetivos	85
6 PERCURSO METODOLÓGICO	86
6.1 Construção para análise das informações	90
6.2 A pesquisa de campo.....	91
6.2.1 Percurso para a escolha da escola.....	92
6.2.2 O Centro Educacional Infantil.....	93
6.2.3 As classes.....	94
Fonte: elaboração própria	96
6.2.4 Percurso da escolha dos participantes	96
6.3 Participantes.....	99
6.4 Procedimentos de pesquisa	101
6.5 Instrumentos e Materiais	107
6.6 Procedimento de análise das informações	107
7 RESULTADOS	108
7.1 1ª Etapa	108
7.1.1 Identificação da rotina e objetos/brinquedos disponibilizados em cada classe.....	109
7.2 2ª Etapa	111
7.2.1 M1 - Brincadeira livre com os objetos/brinquedos disponíveis nas classes.....	111
7.2.2 M2 - Brincadeira livre com objetos/brinquedos disponibilizados pela pesquisadora	114

7.2.3 M3 - Brincadeira direcionada com mediação das professoras	119
7.2.4 M4 – Brincadeira da Classe Especial em vivência com a Integração Inversa	123
7.3 3ª etapa	124
7.3.1 MC1 - Relações triádicas em brincadeira livre na Integração Inversa	125
7.3.2 MC2 - Relações triádicas em brincadeira livre na Classe Especial.....	132
7.3.3 MC3 - Relações triádicas da Classe Especial em interação com a Integração Inversa	138
8 ANÁLISE E DISCUSSÃO	142
8.1 As diferenças significativas na rotina e nos objetos/brinquedos observados nas classes	142
8.2 Processos criadores, unidade imaginação-emoção e vivências da criança com autismo.....	147
8.3 As relações triádicas criança com autismo-objetos/brinquedos-outros.....	156
8.4 A importância do coletivo e dos espaços brincantes para a criança com autismo.....	168
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS	176
REFERÊNCIAS.....	181
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS RESPONSÁVEIS.....	196
APÊNDICE B - TERMO DE CESSÃO DE IMAGENS AOS RESPONSÁVEIS DAS CRIANÇAS	197
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ÀS PROFESSORAS	198
APÊNDICE D - TERMO DE CESSÃO DE IMAGENS ÀS PROFESSORAS.....	199
APÊNDICE E - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ÀS CRIANÇAS	200
APÊNDICE F - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA PAIS DOS PACIENTES COM DIAGNÓSTICO TEA.....	201
APÊNDICE G - NOTA SOBRE A ORGANIZAÇÃO DE TABELAS E ELABORAÇÃO DE GRÁFICOS A PARTIR DAS INFORMAÇÕES ANALISADAS COM O SOFTWARE ELAN 5.7	202

APRESENTAÇÃO

Qualquer inventor, mesmo um gênio, é sempre um fruto de seu tempo e de seu meio. Sua criação surge de necessidades que foram criadas antes dele e, igualmente, apoia-se em possibilidades que existem além dele. (...). Nenhuma invenção ou descoberta científica pode emergir antes que aconteçam as condições materiais e psicológicas necessárias para seu surgimento. A criação é um processo de herança histórica em que cada forma que sucede é determinada pelas anteriores.

(Vigotski, 2010, p. 42)

Ainda na graduação, iniciei um estágio em uma escola, acompanhando uma menina chamada Mari¹, de 4 anos, recém-diagnosticada com autismo. A professora pontuou que observava limitações em sua socialização, principalmente em atividades coletivas, como brincadeiras. Segundo a professora, *Mari vivia fugindo da sala ou se isolando*². Fui instruída a auxiliá-la, principalmente em atividades em sala de aula, além de ajudá-la a organizar e regular seus comportamentos e emoções.

Eu, que apenas iniciava meus conhecimentos em psicologia, tive o privilégio de ter como minha primeira orientadora de vida – e hoje colega querida – Ana Maria Bereohff. Com seu direcionamento, pensamos em possibilidades de potencializar o desenvolvimento da pequena Mari, não só no que diz respeito ao cognitivo. Considerávamos essencial sua rotina com pares, então organizamos atividades semanais, ao fim do dia e de forma complementar, com foco nos momentos em coletivo. Ao perceber seus *repentinos* interesses em interagir comigo no decorrer desse processo, passei a organizar atividades no recreio, propondo brincadeiras entre seus colegas e mediando situações, quando necessárias, na tentativa de driblar suas dificuldades ao dar novos sentidos a suas relações.

¹ A divulgação do nome foi autorizada pela família.

² Além das palavras em língua estrangeira, optou-se por colocar em itálico palavras, expressões ou frases, com o intuito de enfatizá-las.

Naquele ano, 2007, não se falava muito sobre autismo – principalmente comparado ao que se fala hoje –, mas muito se frisava a respeito das limitações dessas crianças como algo quase que irreversível, principalmente no quesito *interações sociais*. Porém, o que pude perceber é que Mari brincava ao seu modo e, muitas vezes, não interagia pois não sabia como. Assim, identifiquei na brincadeira uma possibilidade de desenvolvimento – mesmo sem ter real noção da sua importância como hoje sei – e passei a criar oportunidades de brincadeiras. Eis que, um dia, ao invés de ouvir: *A Mari é café com leite porque ela não sabe brincar*, ouvi um *vem brincar, Mari*, seguido de um *do jeito dela, né, tia?!* Sorri para as possibilidades!

Mari se desenvolveu de forma significativa e superou todas as crenças ditas sobre ela, inclusive que *talvez não se alfabetizaria*. Concluí meu ciclo quando ela completou 7 anos. Caminhamos juntas durante quase toda a minha graduação. Mari não só se alfabetizou, como desenvolveu autonomia e interação social. Lembro do estalo que tive ao perceber a importância de crianças com dificuldades específicas terem acesso a espaços com outras crianças. Mesmo com o diagnóstico de autismo e todos os pressupostos enraizados, Mari superou limites pré-impostos. Ela não só se desenvolveu, ela desenvolveu *com os outros* – pares, professoras e também comigo. E todos nós nos desenvolvemos a partir da relação com ela. Tive, então, um segundo estalo ao compreender que “brincar é coisa séria”, além de fundamental na infância.

Percebi que meu caminho havia mudado em relação às minhas pretensões com a Psicologia, pois eu também havia me transformado a partir dessa experiência. Terceiro estalo: “Tudo em nós é social” (Vigotski, 2001, p. 17). Transformamos e somos transformados o tempo todo. Nessa altura eu me formava e, em meu trabalho de conclusão da graduação, em 2011, estudei sobre utopia *versus* a realidade da inclusão. Muitos questionamentos começaram aí. Direcionei meus estudos para o desenvolvimento humano, tentando entender a importância da inclusão e do coletivo, além do papel do brincar no desenvolvimento infantil, especialmente das crianças com autismo. Em seguida, no trabalho de conclusão da Pós-Graduação em

Psicopedagogia Clínica e Institucional (Ribas, 2013), pesquisei sobre o brincar da criança com autismo na clínica e pude observar que, apesar de muitas incógnitas acerca do tema, não era possível dizer que a criança analisada não brincava. Mesmo com dificuldades, brincamos de faz de conta, indo contra o que era dito na literatura. Assim, levantei questionamentos acerca dos processos criadores da criança com autismo e decidi investigá-los de forma mais profunda no mestrado.

Interligando todas essas experiências, perguntei-me como seria analisar o brincar de crianças com autismo em interação com pares e professores, em contexto escolar. Foi com essa pergunta que iniciei meu caminho no mestrado, interessada em observar como e com que brincam as crianças com autismo na escola. O interesse voltou-se, principalmente, para como ocorrem os processos criadores, considerando não só a imaginação, mas as emoções nesse brincar dentro da escola. Além disso, a escolha desse contexto visava também observar o papel do coletivo e a importância do brincar no processo de crianças com desenvolvimento considerado atípico. Aqui, então, (re)começo minha trajetória...

1 INTRODUÇÃO

Mas foi simplesmente assim que aconteceu. Desse modo, a história do autismo se parece com o próprio autismo. Ambos desafiam qualquer tipo de narrativa simples, retilínea.

(Donvan & Zucker, 2017, p. 11)

Apesar da discussão sobre o autismo ter se ampliado significativamente nos últimos 20 anos, ele ainda é descrito de diferentes formas, por diferentes vozes. O termo mais atual, Transtorno do Espectro Autista – TEA (APA, 2014), passou a compreender o autismo como um espectro amplo e multifatorial. Tornou-se, assim, um enredo difícil de acompanhar e desvendar seus pormenores. A cada insurgência de um novo elemento, transforma-se, rapidamente, o entendimento sobre o tema. O fato é que, muito embora seus desdobramentos sejam assim – uma constante transformação – desde sua descoberta, é como se sempre retornassem em círculos e em ziguezague (Donvan & Zucker, 2017).

Dessa forma, pode-se dizer que o autismo é sim, ainda, uma incógnita. Mas uma incógnita em constante e indispensável (re)formulação. Em referência ao seu símbolo é um quebra-cabeça – em (re)construção. Todavia, interessa trilhar esse caminho, com a certeza de que “ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhado, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar” (Freire, 1997, p. 79). Tal como a ciência, que também se constrói pelo caminho, ao pesquisar se constrói e se desconstrói o objeto de pesquisa até que, de fato, seja possível ver o fenômeno tal como ele é, mesmo que sempre o considerando mutável e provisório (Netto, 2011). Torna-se, então, necessário caminhar constantemente. Longo caminho, porém, no qual se instiga o caminhar.

Assim, o que se observa é que, no decorrer dos anos, e a partir de importantes esforços de pais e ativistas, “as atitudes públicas para com as pessoas a que se deu o rótulo do autismo se deslocaram na direção que todos concordariam ser a correta” (Donvan & Zucker, 2017, p.

11). Apesar disso, ainda existe uma longa discussão na compreensão acerca do tema. Apesar de hoje ser considerado um espectro, comumente se polariza entre aqueles que compreendem o autismo como uma neurodiversidade e/ou um “estilo de vida”, por estarem dentro de um quadro considerado leve, e aqueles que nem sequer podem falar por si, quem dirá se organizar politicamente, pois se encontram num quadro considerado severo (Ortega, 2009). Para além dessa polarização, pontua-se, aqui, que não se considera válido o deslocamento do autismo – ou qualquer outra diferença – para um viés capacitista, quando se subestimam pessoas que não seguem o padrão de desenvolvimento esperado pela sociedade. Entende-se que é fundamental o debate acerca do tema para compreender as diferenças, sem colocá-las em lugares enraizados de pré-conceitos. Afinal, ser diferente é essencialmente humano, mas o que se vê, ainda, é uma necessidade de colocar o desenvolvimento em caixas padronizadas. E no que diz respeito ao autismo, ainda existem “caixas dentro de outras caixas”, fragmentando e polarizando ainda mais.

No entanto, é exatamente a identificação dessas inúmeras possibilidades dentro do espectro e também os extremos no que se entende atualmente sobre autismo, que fica nítido o quanto é imprescindível considerar a complexidade acerca do assunto e observar que cada caso é único. Entende-se aqui que em cada criança com autismo, é possível identificar nuances, infinitas singularidades e ritmos diferentes. Por assim dizer, nada diferente do que já deveria ser entendido sobre o desenvolvimento humano, um todo complexo, diverso e dinâmico (Vigotski, 2018). Nesse sentido, compreende-se que existem inúmeras particularidades em cada pessoa e, ao separar o desenvolvimento em transtornos *versus* normalidade, fragmenta-se a amplitude de possibilidades dentro do desenvolvimento humano.

O olhar cristalizado em um desenvolvimento padrão específico desconsidera, então, o que deveria ser chamado de diversidade humana (Pereira, 2013). Isso se revela um problema, pois pontuar as diferenças se tornou sinônimo de algo negativo. Desse modo, separam-se as

pessoas em grupos, de modo que os desviantes da norma são vistos como “inferiores” aos outros. Suas características se tornam estigmas e são, a partir disso, enxergadas de forma depreciativa, fazendo com que tais pessoas sejam diminuídas em relação às demais (Goffman, 2013). Com isso, colocam-se rótulos no que são dificuldades e, principalmente, no que não são capazes de fazer. Dessa forma, caem no erro de compreender o desenvolvimento humano como estático e, assim, criam-se não só estigmas, mas crenças que reverberam em todo o processo de desenvolvimento dessas pessoas.

Esses modos de analisar o desenvolvimento humano que hoje, preferivelmente, se intercalam entre típico e atípico³, têm seu lugar na cultura e em seu tempo histórico. É possível observar que a sociedade naturalizou a necessidade de nomear o que foge do padrão esperado de desenvolvimento. Apesar de avanços teóricos importantes que serão discutidos adiante, tudo indica que ainda se colhem as heranças do determinismo biológico, que construiu socialmente um modelo padrão *versus* o que se considera deficiência (Gould, 2018). É importante frisar que a necessidade de nomear um desenvolvimento diferente do esperado surge, com frequência, por um motivo específico: os diagnósticos são pré-requisitos para se alcançarem políticas públicas. Mesmo assim, é indispensável a reflexão, já que as políticas públicas deveriam ser um direito, independentemente de qualquer pré-requisito.

Ao passo que a necessidade de diagnósticos cresce cada vez mais no âmbito do desenvolvimento infantil, o principal e mais atual manual de diagnóstico chega à 5ª edição – *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-V)* –, especificando as características centrais para que seja possível diagnosticar, a partir de seus critérios pré-definidos, a criança que tem ou não o TEA.

³ A pesquisadora entende os termos como preferíveis a “deficiência” e “sem deficiência” ou “normal e anormal”. Apesar disso, compreende que o caminho desejado deve ser o da compreensão da diversidade humana, escolhendo assim “típico” e “atípico” como forma didática de se expressar nesse texto, pois as considera menos estigmatizadas na atualidade.

Com isso, coloca as possibilidades de desenvolvimento em um padrão rígido. Dessa forma, criam-se crenças e afirmações estáticas, tal como “a criança com autismo⁴ não brinca”, em que se lê, por exemplo, “compartilhamento *reduzido* de interesses, emoção e afeto” e “*dificuldade de compartilhar brincadeiras imaginativas*” (APA, 2014, p. 50, grifos meus). Isso quando, na verdade, nem todos os casos podem ser compreendidos, necessariamente, de uma forma ou de outra. Sendo o autismo já considerado um espectro, fica evidente que os critérios se tornam cada vez mais questionáveis, pois, dentre as inúmeras particularidades desse diagnóstico, nem todas as crianças se encaixam em critérios tão específicos.

Pré-definir o desenvolvimento camufla, então, o que existe além da aparência. Desconsidera-se a essência que está por trás do que apenas se observa. É importante frisar que aqui não se pretende discutir a existência ou não de cura para o que se entende hoje por TEA, mas considerar que existe uma ampla diversidade humana e formas de contrapesar as dificuldades que surgem no caminho de um desenvolvimento. Nesse sentido, torna-se importante questionar sobre os caminhos permeados pela escola, já que esse contexto é um importante espaço cultural na infância. Como é o acesso e direito à participação da criança com autismo na escola? Como são as relações com seus pares de desenvolvimento considerados típicos e como brincam entre si? A brincadeira tem seu lugar dentro do currículo escolar? Existem diferenças de disponibilização de espaços de brincadeiras, tempo e brinquedos entre a criança típica e a criança com autismo? Qual, de fato, é o papel da escola, dos pares, das professoras e da criança com autismo em todo esse processo? Muitas perguntas surgem.

Uma revisão da literatura aponta que apesar do brincar já ser considerado uma atividade essencial para potencializar o desenvolvimento das crianças com autismo, é pouco explorado no contexto escolar. Além disso, demonstra a importância em ampliar as discussões sobre

⁴ Assim como a Lei 13.146/15 modificou a terminologia “portador de deficiência” para “pessoa com deficiência”, pontua-se a escolha de utilizar o termo “pessoa ou criança com autismo”. Ressalta-se que além de qualquer “transtorno”, é antes e, principalmente, uma pessoa, não devendo se limitar a um déficit apenas.

práticas e materiais que auxiliem a ação dos docentes de forma que seja possível, inclusive, potencializar a inclusão da criança com autismo desde a Educação Infantil (Alves & Alves, 2016, p. 80). Nesse sentido, observa-se uma contradição: o brincar é considerado uma dificuldade dentro do TEA, ao mesmo tempo que é uma atividade indispensável para auxiliar em seu desenvolvimento. Quais caminhos devem ser considerados: apenas aceitar que existem tais dificuldades, ou questioná-las a fim de superá-las? A escola deve apenas adaptar a criança a partir das limitações descritas nos manuais de diagnósticos ou procurar as possibilidades, inclusive no brincar, para seu desenvolvimento? Adaptar é facilitar atividades ou criar estratégias singulares para que ocorra o desenvolvimento? Mais perguntas surgem.

Sabe-se que “todo começo é difícil e isso vale para toda a ciência” (Marx, 2014, p. 77). A partir disso, (re)inicia-se aqui um novo – e contínuo – caminhar. Não obstante, sem contradições não seria possível instigar formas de mediações nesse processo, em sua totalidade, para superar as aparências e enxergar a sua essência (Marx, 2014; Netto, 2011). No presente trabalho, interessa ir além do que se observa. Sendo assim, interessa não só questionar o que a criança com autismo *tem ou é, mas como ela está no mundo, quais são suas inúmeras possibilidades e como o mundo se relaciona com ela*. Para isso, faz-se necessário compreender a história e o que se entrelaça ao entendimento do que é o TEA hoje. De forma mais específica e fomentada pela contradição aparente, interessa, especificamente, compreender os processos criadores no brincar da criança com autismo em contexto escolar, primeiro espaço coletivo da criança com seus pares. Daqui em diante, um novo impulso pretende se enraizar cada vez mais, “o de reconhecer o diferente entre nós e apoiar a sua participação plena no mundo. Esse *projeto* ainda é uma obra em andamento. Mas nos coloca a *todos* no centro da história, *neste exato momento*” (Donvan & Zucker, 2017, p. 11, grifos meus).

1.1 A compreensão do Transtorno do Espectro do Autismo em seu processo histórico

Em 1908, o médico Eugen Bleuer debateu sobre uma forma de esquizofrenia e cunhou o termo autismo. A palavra significa, em sua origem no latim, a junção de “autos” (próprio) e “ismo” (estado ou orientação), ou seja, o estado de estar voltado para si próprio (Oliveira, 2009). Apesar de Bleuer ter cunhado o termo, foi apenas na metade do século XX que o autismo foi descrito como um “distúrbio” específico pela primeira vez. O que hoje é compreendido como Transtorno do Espectro do Autismo - TEA foi denominado pelo médico Leo Kanner (1943) como “Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo”, sendo que ele descreveu 11 casos (8 meninos e 3 meninas) de crianças com uma característica em comum: demonstravam uma incapacidade em estabelecer relações na infância, o que ocasionava, segundo o médico, um afastamento social e emocional em relação ao outro. Outras questões também foram enfatizadas em seu artigo e, por motivos desconhecidos, não são comumente expostas, talvez como uma tentativa de priorizar a característica que mais impactava – e chamava atenção –, uniformizando os 11 casos. Apesar disso, compreende-se aqui que todos os aspectos descritos deveriam ser considerados igualmente relevantes, tendo em vista a necessidade do olhar singular, caso a caso, diante do que hoje, de fato, já é compreendido com um espectro, exatamente por entender a diversidade nessas crianças com diagnóstico de TEA.

Sendo assim, em relação a esses outros aspectos observados pelo médico, vale pontuar, de forma específica, que desde aquela época, identificavam-se diferentes níveis nos casos apresentados com características diversas. Das 11 crianças, 8 desenvolveram a fala, mesmo que nem sempre a utilizassem de forma comunicativa. Também se observou que a maioria tinha uma capacidade além do comum em memorizar nomes, porém sem um sentido social. Além disso, é importante frisar que dos 11 casos, todos foram “descritos como crianças que brincavam, mesmo que de um modo singular, pois suas brincadeiras ocorriam de forma rígida, repetitiva e sem interesse de interagir com os pares”. Nesse sentido, também foi pontuado que

todos expressavam um interesse maior por objetos do que por pessoas, o que potencializava o afastamento no que diz respeito às relações sociais (Kanner, 1943).

No ano seguinte, em 1944, outro estudo descreveu 4 crianças com características semelhantes, tal como uma dificuldade de se integrar aos pares. Apesar disso, esse estudo desconhecia as descobertas de Kanner e, nessas 4 crianças, havia uma diferença significativa em relação às 11 primeiras: eram descritas com uma alta habilidade cognitiva em comum. Denominou-se, então, como Síndrome de Asperger, em referência ao nome do médico, Hans Asperger, que a identificou e a caracterizou (Klin, 2006). Mesmo com diferentes nomenclaturas em seus primórdios, com o passar dos anos, a Síndrome de Asperger foi incluída no que se entendia como autismo, passando a ser conhecida como um “autismo de alto funcionamento”, tendo em vista o alto nível cognitivo notado em algumas dessas crianças. Hoje, tudo faz parte do que se conhece como TEA. Porém, mesmo que a dificuldade social justifique a interseção de ambas, a questão cognitiva ainda é um divisor entre os diagnósticos de autismo e se mantém como pauta nas discussões acerca do tema, com diferentes posicionamentos. No decorrer dos anos, e a partir do momento que se conhecia um pouco mais sobre o autismo, modificações eram feitas nas caracterizações para abranger as particularidades dos casos.

Nesse contexto, o autismo foi denominado de diferentes formas, em momentos históricos distintos. Em princípio, foi considerado uma Esquizofrenia Infantil, no primeiro manual de diagnóstico (DSM) e modificado para Psicose Infantil, em 1952, no DSM-II. Em 1968, mudou novamente, sendo, então, denominado como Transtorno Invasivo do Desenvolvimento – TID. Já em 1980, no DSM-III, foi especificado como Autismo Infantil e, em sua última revisão, como Transtorno Autista. Em sua penúltima atualização, nos anos 1990, o DSM-IV surgiu com várias subcategorias – Autismo Clássico, Autismo Atípico, Síndrome de Asperger, entre outros –, mas definido amplamente como Transtorno Global do

Desenvolvimento – TGD (Riegel, Marques & Wuo, 2020). Vale ressaltar que esse último termo ainda é frequentemente usado, especialmente no contexto escolar, como as Classes TGD's (classes especiais para crianças com autismo), tendo em vista que ainda é a nomenclatura dada pela Classificação Internacional de Doenças – CID-10, em vigência e comumente utilizada em laudos médicos. Apesar disso, em 2014, com o DSM-V, foi postulado o termo mais atualizado, definido como Transtorno do Espectro Autista – TEA (APA, 2014). Nesse sentido, já está previsto que ocorra a sincronização dessa nomenclatura também na próxima Classificação Internacional (CID-11⁵), que seguirá as descrições do DSM-V.

Para maior compreensão do autismo ao longo dos anos, diferentes pesquisadores se aproximaram do tema. Apesar disso, os primeiros estudos epidemiológicos de pessoas com autismo foram datados de quase 30 anos depois da sua descoberta. Nos Estados Unidos, ao fim dos anos 1970, a prevalência indicava 1 caso para cada 2.000 nascimentos (Wing & Gould, 1979). Na última pesquisa realizada pelo *Center for Disease Control – CDC* (Centro de Controle de Doenças) estadunidense, em 2016, identificou-se a prevalência de uma criança com autismo para cada 54 casos (Maenner et al., 2020). Apesar disso, não se pode afirmar que o aumento reflete o crescimento genuíno de casos, pois é possível que esse aumento seja reflexo das mudanças nas práticas em identificar pessoas com autismo, mais conhecimento sobre o assunto (Silva & Mulick, 2009), além das diferentes alterações nas informações disponíveis para o sistema de vigilância, entre outros fatores ainda desconhecidos (Maenner et al., 2020).

No Brasil, também se observa um crescente número de diagnósticos, mas não existem estudos concretos da prevalência nacional, sendo possível encontrar apenas estimativas estaduais (Alves, 2018). Em 2017, a Organização Mundial da Saúde e a Organização Pan

⁵ Já lançado nos Estados Unidos, mantendo os mesmos padrões do DSM-V. Apesar disso, entra em vigor no Brasil apenas a partir de 2022. Retirado de: [https://www.who.int/news-room/detail/18-06-2018-who-releases-new-international-classification-of-diseases-\(icd-11\)](https://www.who.int/news-room/detail/18-06-2018-who-releases-new-international-classification-of-diseases-(icd-11))

Americana de Saúde⁶ (OMS/OPAS) apontaram que existe, no mundo, 1 criança com autismo para cada 160 pessoas, com uma estimativa de, aproximadamente, 2 milhões de pessoas com autismo no Brasil. Espera-se que nesses próximos anos seja possível obter esses números de forma mais fidedigna, tendo em vista que as questões inerentes ao autismo foram incluídas no Censo Demográfico de 2020, a partir da Lei 13.861, de 18 de julho (Brasil, 2019). É importante enfatizar, ainda, que identificar a prevalência é essencial para que seja possível reivindicar direitos e implementar políticas públicas efetivas para pessoas com autismo. Apesar disso, reitera-se que é necessário refletir e ter cuidado em relação ao olhar voltado apenas para o rótulo, que advém do diagnóstico, tendo em vista que os manuais e as classificações que são utilizados para identificar a pessoa com autismo podem contribuir para um viés que estigmatiza, já que traz critérios padronizados que podem ser considerados permanentes, a depender da interpretação.

Dessa forma, ao atribuir esses rótulos às pessoas com autismo, é possível que se esteja considerando o desenvolvimento de forma estática. Mesmo que a história já tenha mostrado a dificuldade em encaixar os amplos casos em diagnósticos tão específicos, e a nomenclatura tenha sido modificada por diversas vezes, até chegar no que hoje se entende por TEA – um espectro por ser multifatorial, diverso e complexo –, o fenômeno é considerado um transtorno do neurodesenvolvimento (APA, 2014), e a etiologia a seu respeito é inconclusiva. As evidências científicas, em estudos com gêmeos monozigóticos e dizigóticos, mostram que 90% dos casos têm causa genética e 10% se relacionam a causas ambientais, cromossômicas e doenças monogênicas, sendo, então, o diagnóstico feito a partir do olhar clínico (Bezerra et al., 2019).

Desta maneira, os critérios definidos para tal avaliação clínica baseiam-se nos manuais e classificações para obter o diagnóstico. Na lista de características consideradas do TEA estão

⁶ Retirado de: <https://www.paho.org/bra/index.php?Itemid=1098>

os déficits na comunicação e interação social, além de padrões restritos e repetitivos de comportamento com prejuízos significativos do funcionamento social. De forma mais específica, pautam-se nos seguintes critérios: déficits na reciprocidade socioemocional, dificuldade em estabelecer e compreender conversação, compartilhar interesses, emoções e afetos, bem como iniciar e manter suas interações; déficits nos comportamentos comunicativos verbais e não verbais usados para interação, desde uma comunicação pouco integrada, anormalidade no contato visual e linguagem corporal, a uma dificuldade no uso de gestos ou até ausência total nas expressões faciais e qualquer outra forma de comunicação (APA, 2014).

Também são critérios: déficits para desenvolver ou manter relações, desde uma dificuldade de se ajustar a contextos sociais a dificuldade em compartilhar brincadeiras imaginativas e até ausência de interesse entre pares; padrões restritos e repetitivos de interesses, atividades, comportamentos e com objetos, tal como estereotípias motoras, necessidade de alinhar brinquedos, girar objetos, até ecolalia ou fala idiossincrática; adesão inflexível a rotina, padrões ritualísticos e rígidos de pensamento, resistência a mudança, dificuldade de transições, insistência em fazer as mesmas coisas e até de ingerir os mesmos alimentos; interesses fixos extremamente restritos tal como apego a objetos de forma incomum ou até exclusiva; hiper ou hipo reatividade a estímulos sensoriais, desde reação a sons ou texturas, necessidade de cheirar ou tocar excessivamente objetos, fascinação por luz ou movimento até uma indiferença aparente a dor ou temperatura (APA, 2014).

Além da amplitude de critérios, o manual também observa graus de comprometimento no TEA, pontuando 3 níveis: 1) o indivíduo exige apoio; 2) exige apoio substancial; 3) exige muito apoio substancial. Tais níveis se pautam em um maior ou menor grau dos prejuízos da comunicação social e em padrões de comportamento restritos e repetitivos e levam em consideração as variações existentes no espectro (APA, 2014). Em geral, determinados comportamentos considerados disfuncionais e o déficit na fala – ou ausência dela – definem o

diagnóstico em um grau maior ou menor. A fala, por exemplo, é vista como um divisor de águas no comprometimento social como um todo. Também assim, estigmatiza a dificuldade ou ausência desta característica como um comprometimento que inviabiliza o convívio social com pares, o que não necessariamente é uma verdade.

Observa-se que mesmo que o termo TEA tenha passado a ser visto de forma mais ampla pela comunidade científica ao englobar os subtipos anteriores em um único espectro e considerar a existência de variações, o diagnóstico se mantém fechado. Assim, mesmo ao identificar *no autismo um espectro*, o olhar para essas pessoas ainda é comumente sob uma forma padronizada, onde se levam em consideração variações apenas dentre *desse espectro*, o que mantém o rótulo. Ademais se enfatiza a dificuldade social quase que de forma imutável. É questionável então que, ao ampliar o termo, houvesse uma tentativa de olhar a diversidade existente entre tipos de desenvolvimento, pois o que se observa é que ainda não se discute a singularidade dessas pessoas. Os manuais de diagnóstico ainda contribuem para que o foco se mantenha apenas nos déficits da pessoa com autismo. Nesse sentido, torna-se necessário refletir e rediscutir de forma ampla esse paradigma. Ao levar em consideração apenas as dificuldades da criança com autismo, torna-se impossível avançar no que diz respeito a suas potencialidades, já que o olhar só para o déficit desconsidera a existência de possibilidades no desenvolvimento. No caminho contrário às discussões que se pautam nesse determinismo biológico (Gould, 2018), acredita-se que a partir das mediações culturais, encontram-se inúmeras formas dessa criança se desenvolver, tal como na brincadeira (Vigotski, 2008).

1.2 Um olhar inicial para o brincar da criança com autismo

A brincadeira é considerada uma atividade social da infância que tem uma importância central no desenvolvimento (Vigotski, 2008; Elkonin, 2009; Leontiev, 1998; Brougère, 1997; Kishimoto, 2001; Benajmin, 2017; Volpato, 2017; Silva, 2002). Nesse sentido, ao compreender

que a brincadeira se desenvolve a partir das relações sociais, interessa questionar como e com o quê brincam crianças com autismo (Transtorno do Espectro Autista – TEA), já que, como supracitado, o mais recente manual de diagnóstico, o DSM-V (APA, 2014), caracteriza essas crianças com dificuldades que perpassam a comunicação e as habilidades sociais, pontuando déficits na interação com pares, restrição na imaginação, dificuldade com expressões emocionais, inflexibilidade de pensamento, além de comportamentos restritos e estereotipados.

A pesquisadora observa que, especialmente em contexto clínico e escolar, há uma frequência significativa de afirmações que partem do pressuposto de que a criança com autismo *não brinca*. Quando se referem, por exemplo, a restrição imaginativa e a inflexibilidade de pensamento descritas no manual de diagnóstico, acabam por se prender apenas a essas dificuldades. Com isso, raramente se voltam os olhares para as possibilidades. É dito que existe nessas crianças um comprometimento – não raramente considerado estático – na imaginação, além de uma ausência na reciprocidade social e emocional, que inviabiliza as brincadeiras, especialmente de faz de conta. Tornam-se igualmente comuns os relatos de que as crianças com autismo *até brincam com seus carrinhos ou bonecas, mas não o fazem na forma social*. Consta-se, assim, uma contradição já que toda e qualquer brincadeira é, essencialmente, social.

Sendo assim, é necessário discutir o que é considerado brincar para que, ora se diga que crianças com autismo não brincam, ora que elas o fazem, mas não de forma funcional e/ou social. Leva-se a crer que designaram – sabe-se lá quem – o que é e o que não é brincadeira para uma criança. Como isto é possível se a brincadeira é uma atividade da infância, única e singular? Ademais, as crenças difundidas a partir do diagnóstico de TEA fazem, muitas vezes, que questionem os modos brincantes dessas crianças. Nesse sentido, a pesquisadora entende que, são a partir de crenças como essas que determinados relatos podem ocorrer entre familiares e até profissionais, tal como comparações em brincadeiras de uma criança com autismo com um par de desenvolvimento típico. Quando a criança sem o diagnóstico enfileira carrinhos,

dizem “*olha! O engarrafamento*”, mas quando uma criança com autismo faz o mesmo costuma se ouvir “*olha! Um comportamento restrito e estereotipado*”. Sendo assim, vale indagar como as pessoas se relacionam e significam o mundo dessas crianças com o chamado TEA e o que poderia ocorrer se, ao invés de enfatizar um déficit, fossem feitas mediações como, por exemplo, perguntar “ *você está brincando de trenzinho, é?*”. Questiona-se, então: e se o olhar para essas crianças fosse *além* do que se pontua nos manuais? É dito que a criança com autismo não brinca porque *ela tem* dificuldade em características importantes para tal atividade ou *quanto mais a criança é isolada do mundo social e cultural – e quanto mais seu meio é permissivo a isso –, menos ela desenvolve o seu brincar?*

Um estudo longitudinal sugere que tais déficits relacionados as dificuldades no brincar são, na verdade, consequências do isolamento social e não inerentes às crianças com autismo (Wolfberg, 2015). Pontua-se que, se fascinações incomuns fossem consideradas uma tentativa de interação, poderiam se tornar um caminho para desenvolver as relações dessas crianças com outras pessoas, a partir do seu modo de brincar. Nesse sentido, “uma criança com autismo que opte por se esconder embaixo de um cobertor pode oferecer aos outros uma oportunidade de interpretar esse comportamento como um desejo de brincar de esconde-esconde com outras crianças” (Wolfberg, Bottema-Beutel & DeWitt, 2012, p. 62, tradução da pesquisadora). Assim, com um olhar para suas possibilidades e auxílios adicionais, é possível que estas crianças tenham saltos qualitativos na sua forma de brincar e, conseqüentemente, no seu desenvolvimento. Da mesma forma, se mostra urgente a importância de espaços coletivos com pares de desenvolvimento típico para que ocorram trocas e interações impulsionadoras.

Deste modo, compreende-se que o brincar pode se tornar esse caminho para desenvolver as possibilidades da criança com autismo, ao mesmo tempo que pode contribuir para sua forma de se relacionar com as pessoas. É importante destacar que, em seus primórdios, nunca se negou o brincar dessas crianças e sim constatava-se uma rigidez dessa atividade na

primeira infância, quando preferiam se isolar e/ou ficar sozinhas com objetos (Kanner, 1943). Torna-se, então, pertinente a discussão acerca do tema, já que se compreende que a brincadeira é uma atividade social e primordial do desenvolvimento da primeira infância. No brincar de faz de conta, a criança desenvolve seu psiquismo e toma consciência do seu mundo cultural (Elkonin, 2009; Leontiev, 1998; Vigotski, 2008; 2010), além de ampliar suas possibilidades de interação com pares e regular seus comportamentos e emoções.

É a partir de todas essas reflexões e questionamentos que este trabalho teve como objetivo analisar os processos criadores de crianças com autismo e a importância de espaços brincantes, na Educação Infantil de uma escola pública de Brasília, através de observação triádica *criança com autismo-objeto/brinquedo-outro*. Interessou compreender a imaginação-emoção na brincadeira de faz de conta dessas crianças, identificar como ocorrem e o que impulsiona seus processos criadores, além de entender o papel do coletivo na vivência da criança com autismo em espaço escolar, especialmente em atividades criadoras, observando contextos escolares distintos: a) classe especial para crianças com autismo sem pares de desenvolvimento típico, e b) classe em que a criança com autismo estuda com outras crianças de desenvolvimento típico.

Para discutir e refletir acerca do tema introduzido, utilizou-se como referencial a Teoria Histórico-Cultural, que tem Lev Semionovich Vigotski⁷ (1886-1934) como um dos seus mais importantes teóricos, com colaborações imprescindíveis de Alexander Luria (1902-1977) e Alexei Leontiev (1903-1979) – que juntos formavam a *troika* (Luria, 1998) –, bem como alunos de Vigotski, como Daniil Elkonin (1904-1984), que dedicou seus estudos especialmente à psicologia da brincadeira. Embora a Teoria Histórico-Cultural tenha recebido esse nome

⁷ Tendo em vista as diferentes formas de escrita do nome de Lev Semyonovich Vygotskij (1896-1934), tais como Vygotsky, Vigotsky, Vygotski, Vygotskii, Vigotski, neste trabalho será usado sempre Vigotski quando a pesquisadora se referir ao autor. Apesar disso, em citações de referências se preserva o nome como consta na obra consultada.

posteriormente, foi desde os estudos desses autores, que nasce e se consolida o que hoje se entende como tal (Prestes, 2012). Apesar dos pressupostos da Teoria serem revolucionários até hoje, os trabalhos de Vigotski só ganharam notoriedade anos depois de sua morte⁸. Com isso, muitos estudos estão em processo de divulgação (Prestes, 2012b) e, conseqüentemente, ainda é possível considerá-la uma teoria em descoberta. Impressiona a pertinência de suas afirmações – feitas no início do século XX – e quão necessárias e esclarecedoras ainda são para os dias atuais.

Nesse sentido, vale enfatizar que, apesar de o autismo não ter sido estudado por Vigotski, tendo em vista sua morte prematura em 1934 e Kanner ter discorrido sobre os casos somente nove anos depois, os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural dão ferramentas imprescindíveis aos estudos acerca do autismo. Especialmente no que diz respeito às inúmeras possibilidades que se encontram a partir do meio social e cultural, sem fixar apenas no déficit (Martins & Monteiro, 2019), em tempos que o diagnóstico com olhar apenas para o biológico ganha força decisória na sociedade e ainda marginaliza a diversidade humana existente. Sendo assim, as ideias defendidas pelo autor e seus colaboradores estão, em tese, difundidas, mas não na prática. E mesmo assim, quando o estão, nem sempre se encontram de forma completa e/ou sem alterações. Uma parcela considerável de seus textos teve, por exemplo, sua base no Materialismo Histórico-Dialético destituída. Ao retirar a base na qual se fundamenta a Teoria, o caminho para sua compreensão se perde, resultando em ideias distorcidas e/ou mal interpretadas (Prestes, 2012a). Ressalta-se que muitos textos também ficaram pelo caminho ou não foram traduzidos e divulgados, tendo em vista “sua morte prematura e pela censura e proibição impostas a sua obra ao longo de 20 anos” (Tunes & Prestes, 2018, p. 15). Desta forma, escritos que tiveram cortes foram revistados e traduzidos novamente – (como Vigotski,

⁸ Os escritos de Vigotski foram classificados como proibidos na União Soviética de Stalin e ficaram um longo tempo sem publicação. Nesse sentido, sabe-se que ainda há pouco acesso à amplitude de sua obra, além de muitas discussões acerca de erros de tradução, modificações assumidas e/ou textos incompletos (Tunes & Prestes, 2018).

2008) –, além de textos inéditos recentemente divulgados – (Vigotski, 2018), com previsão de outros a serem relidos futuramente (Prestes, 2012b).

Com isso, compreende-se que a Teoria Histórico-Cultural muito ainda tem a contribuir. Ademais, é primordial considerar todo o movimento histórico e avanços vividos para que mudanças, ainda necessárias, sejam feitas na sociedade. Dessa forma, demonstra-se a necessidade de se revisitarem objetos de estudos em tempos distintos. Nesse mesmo sentido, tendo em vista que a pesquisa visou observar crianças de uma escola pública da Secretaria Estadual de Educação do Distrito Federal – SEEDF, que tem como pressupostos, além da Pedagogia Histórico-Crítica, a Teoria Histórico-Cultural (Distrito Federal, 2018), entende-se ainda mais indispensável a utilização dessa base teórica. Outrossim, e não menos importante, a pesquisadora está de acordo com as afirmações propostas por tal fundamentação, sendo o referencial teórico uma escolha consciente, intencional e política.

2 TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E SEUS PRESSUPOSTOS

A eletricidade age e manifesta-se não só onde há uma grandiosa tempestade e relâmpagos ofuscantes, mas também na lâmpada de uma lanterna de bolso. Da mesma forma, a criação, na verdade, não existe apenas quando criam obras históricas, mas por toda parte em que o ser humano imagina, combina, modifica e cria algo novo, mesmo que esse novo se pareça um grãozinho, se comparado às criações dos gênios. Se levarmos em conta a presença da imaginação coletiva, que une todos esses grãozinhos não insignificantes da criação individual, veremos que grande parte de tudo que foi criado pela humanidade pertence ao trabalho criados anônimo e coletivo de inventores desconhecidos

(Vigotski, 2010, p. 15-16)

A partir da Teoria Histórico-Cultural, compreende-se que, além de considerar o desenvolvimento biológico, é fundamental trazer, em unidade, a importância do meio e da cultura na qual o indivíduo está inserido. Sendo assim, o papel das relações sociais com a influência cultural existente torna-se essencial no desenvolvimento ontogenético, sem também perder de vista o tempo histórico em que se encontra e seu movimento (Vigotski, 1996; Vygotski, 1997). Nesse sentido, tal referencial teórico compreende o desenvolvimento humano como um todo e se aprofunda nos estudos sobre deficiência, chamado *defectologia*⁹. Ao contrário do modelo médico hegemônico em sua época, que frisava o olhar apenas para o ser biológico, a *defectologia* tem como proposta identificar as potencialidades das pessoas com o desenvolvimento atípico, sem focar apenas na limitação orgânica, no déficit em si. Ademais, defende que qualquer pessoa pode se desenvolver através de mediações sociais e culturais e ressalta que há uma lei única e geral que rege todo e qualquer desenvolvimento, e o que muda para cada indivíduo é apenas a forma como cada um se desenvolve. Sendo assim, entende o

⁹ Nomenclatura que seu deu aos estudos sobre pessoas com deficiência na Rússia, país de origem de Vigotski. É importante pontuar que lá, ainda hoje, os estudos sobre deficiência se denominam *ciência defectológica* ou *defectologia*, existindo ainda cursos de graduação em defectologia ou profissionais conhecidos como defectólogos (Tunes; Abreu & Ribas, 2020).

desenvolvimento de forma integral e diverso, ao mesmo tempo que o considera único para cada pessoa (Vygotski, 1997; Vigotski, 2011).

2.1 A (re)construção social da deficiência para uma diversidade humana

É importante compreender que a palavra deficiência tem origem no latim *deficientia*, que significa “falta, enfraquecimento”. Parte-se de um pressuposto de que há um modelo de normalidade, e pessoas que fogem desse desenvolvimento padrão são, então, definidas como pessoas com deficiência. Assim, teoriza-se a partir de uma falta, ausência, ao invés de se compreenderem tais diferenças como parte da diversidade humana existente (Pereira, 2013). Dessa forma, a deficiência torna-se um “conceito de caráter duvidoso por estar embasado numa ideologia de perfeição orgânica a ser referido a uma inexistência” (Tunes 2017, p. 83). Sendo assim, vale a reflexão de que não deveria se discutir algo que não existe, a ausência de algo, sendo o próprio conceito de deficiência uma contradição. Nesse sentido, pode-se dizer que “não existem pessoas deficientes. O que há são pessoas que, devido a uma conformação psicofisiológica específica, algumas vezes incomum, tendem a se relacionar de forma também incomum, com as condições de vida social” (Tunes, 2017, p. 82).

Observa-se que, cada vez mais, torna-se evidente que os obstáculos estão nos “contextos sociais pouco sensíveis à compreensão da diversidade corporal” (Diniz, 2012, p. 8). Ocorre um julgamento estético e, conseqüentemente, moral das pessoas dentro de uma sociedade organizada para modelos corporais específicos ditos normais (Diniz, 2012). E, não coincidentemente, são exatamente essas pessoas que acabam por decidir quem está no padrão de “normalidade” e quem será considerado “com deficiência”.

Vale salientar que tais constatações demonstram que ainda existem resquícios do determinismo biológico, tendo em vista a deficiência ser um conceito construído socialmente (Diniz, 2012; Tunes, 2017). Dessa forma, sabe-se que ainda existe um longo caminho para que

se torne possível a transformação e (re)construção social da deficiência. Compreende-se que é um processo histórico e em movimento que tem, necessariamente, que caminhar em direção à desconstrução e reconstrução contínua dos paradigmas acerca do que se entende hoje por deficiência. E isto só é possível a partir do coletivo. Uma transformação da sociedade como um todo (Ribas, 2020). Entende-se que será preciso caminhar para a compreensão das diferenças não como deficiências, mas como diferentes necessidades humanas (Pereira, 2013). Enquanto isso não ocorre, ainda se enfrenta uma sociedade fragmentada, dividida entre superior e inferior, assim como a “velha” dicotomia estabelecida entre um modelo padrão *versus* deficiência (Gould, 2018). Nesse sentido, a ascensão dos testes psicológicos como intuito de simplesmente “dar laudos” contribui negativamente, pois acaba por enfatizar as diferenças como negativas, ao utilizar termos como “inferior” para pessoas consideradas com a inteligência abaixo da média padrão e “superior” para aquelas acima da média.

Apesar disso, vale ressaltar que Alfred Binet (1857-1911), médico precursor dos testes e escalas de QI, tinha como interesse principal compreender as particularidades das crianças que apresentavam dificuldades escolares. Seu objetivo inicial não demonstrava intencionalidade em estigmatizar as diferentes formas de desenvolvimento, mas sim encontrar caminhos e possibilidades no processo de educar, ao investigar como seria possível ajudar as crianças a se desenvolverem (Gould, 2018). Porém, ao longo da história, teóricos hereditaristas, que se apropriaram das ideias de Binet, mostravam-se interessados apenas em medir e quantificar o desenvolvimento humano. Criaram, assim, a ideia de que tais testes identificariam dificuldades permanentes e inatas, “falsearam a intenção de Binet e inventaram a teoria do QI” (Gould, 2018, p. 161). Desse modo, pode-se observar que se tornou um problema a forma como as pessoas utilizam as avaliações psicológicas, pois reconfiguraram seu uso não como um instrumento para observar o processo de desenvolvimento da criança e sim para hierarquizar e fragmentar o desenvolvimento humano.

De maneira semelhante ao que se diz sobre Binet, que entendia as avaliações como uma forma de “ajustar-se às necessidades individuais de cada criança” (Gould, 2018, p. 157), Vigotski trouxe compreensões de que era possível usá-las para a “possibilidade de imaginar, ter uma ideia do caminho do desenvolvimento da criança” (Vigotski, 2018b, p. 55). Afirmava que, ao observar o que surgia de novo com o que havia passado, conseguia compreender o desenvolvimento em sua totalidade. Sendo assim, “a comparação é o método principal com a ajuda do qual podemos obter o nosso conhecimento sobre o caráter e a trajetória do desenvolvimento infantil” (Vigotski, 2018b, p. 54). Frisava, porém, que se devia comparar “a própria criança com ela mesma em diferentes etapas do seu desenvolvimento” (Vigotski, 2018b, p. 54) e utilizar “a comparação como meio para representar o caminho de desenvolvimento percorrido pela criança” (Vigotski, 2018b, p. 54).

Observa-se, então, que se os diagnósticos tivessem como objetivo identificar as dificuldades e potencialidades da criança, para entender quais caminhos seguir em prol de seu desenvolvimento (Vigotski, 1997), tornariam seus usos mais justificáveis. Porém, esses instrumentos não são usados como meio, para olhar o processo da criança, mas sim como fim, um resultado, comparando as crianças com padrões de desenvolvimento típico. Comparar diferentes desenvolvimentos é tentar mensurá-los, metrificá-los. Se as pessoas são únicas, como se basear só em uma norma? O desenvolvimento humano é dinâmico e complexo, sendo, então, impossível de se utilizar uma única régua. Assim, o uso indiscriminado comumente chega a um só lugar: o rótulo, uma marca e, assim, acabam por desconsiderar o que há de mais importante: as inúmeras possibilidades do desenvolvimento.

2.2 A importância de olhar para as inúmeras possibilidades do desenvolvimento

Dessa forma, é importante levar em consideração a Zona de Desenvolvimento Proximal/Iminente – ZPD/I – o processo entre o desenvolvimento atual/real da criança e o

desenvolvimento que está próximo/iminente –, sendo essa a forma de caminhar em direção à potência do desenvolvimento (Vygotski, 1997; Vigotski, 2003; Vigotski, 2011). Para que esse caminho seja percorrido, é primordial que haja uma mediação social e cultural. Assim, a iminência do desenvolvimento dependerá de como o meio, a relação com uma outra pessoa mais experiente, cria possibilidades em seu desenvolvimento (Prestes, 2013).

Desse modo, ressalta-se que todo e qualquer ensino¹⁰ deveria se pautar na ZPD/I. Reitera-se que não se descarta a importância de compreender quais são as dificuldades/limitações presentes. Mas, para além disso, deve-se compreender que o desenvolvimento não é estático e, por isso, é necessário levar em consideração as possibilidades atuais e potencialidades futuras. Assim, torna-se possível identificar qual caminho é necessário seguir para melhor auxiliar no desenvolvimento infantil e sua diversidade (Vygotski, 1997; Vigotski, 2003; Vigotski, 2011).

Nesse sentido, o objetivo de quem trabalha com crianças com desenvolvimento atípico é “lutar contra o atraso, conduzir o trabalho em direção à maior resistência, isto é, à superação das dificuldades” (Vigotski, 2018a, p. 21) e não apenas se acomodar e adaptar ao que esta já consegue. É necessária uma constante investigação para que seja possível levar a criança sempre além, o que está próximo/em iminência no seu desenvolvimento. Ressalta-se que essa superação ou compensação não se relaciona ao biológico, como muito se acreditou no início do século 20 com o impacto do modelo médico, que entendia a deficiência como um problema do/no indivíduo (Diniz, 2012). A superação/compensação é social e cultural. Onde há uma dificuldade, um obstáculo, existirão, então, inúmeras possibilidades de se desenvolver de outras formas. Sendo assim, o “desenvolvimento cultural é a principal esfera em que é possível compensar a deficiência” (Vigotski, 2011, p. 869).

¹⁰ Embora comumente se vincule a Vigotski o termo *aprendizagem*, discute-se que o mais adequado seria *ensino* ou *instrução* (Prestes, 2012a).

Dessa forma, “os cegos e surdos são como um experimento natural que demonstra que o desenvolvimento cultural do comportamento não se relaciona, necessariamente, a essa ou aquela função orgânica” (Vigotski, 2011, p. 868). O cego pode se desenvolver a partir do braile, e o surdo a partir da língua de sinais. Com base nisso, é possível afirmar que existem caminhos alternativos/confluentes/indiretos para o desenvolvimento, e qualquer pessoa é passível de usá-los, tal como quando se utilizam os dedos para fazer uma conta (Vigotski, 2011), ou até uma calculadora. O que se observa é que, possivelmente, uma pessoa com um desenvolvimento atípico se utilize mais desses caminhos, mas que confluem no processo do desenvolvimento humano como um todo.

Para tanto, compreende-se que “a criança cujo desenvolvimento é complicado por um defeito¹¹ não é simplesmente uma criança *menos* desenvolvida (...) mas uma criança desenvolvida *de outra forma*” (Vygotski 1997, p. 12, grifos meus, tradução da pesquisadora). Logo, o desenvolvimento humano é diverso e complexo, e, por isso, é indispensável compreender que as pessoas têm modos diferentes de existência. Se todos os indivíduos se constituem a partir de uma formação biológica específica e única, deveria se partir, desde sempre, que as diferenças são a norma. A partir disso, torna-se importante compreender como ocorrem os processos do desenvolvimento humano, com uma lente para o desenvolvimento infantil, de forma a enxergá-lo como unidade cultural-social-biológica-histórica, sem fragmentá-lo.

2.3 O social e o cultural nas relações interfuncionais do desenvolvimento infantil

O desenvolvimento psicológico humano ocorre a partir da confluência entre o ser biológico e o seu meio – cultural, social e histórico. A base orgânica, ao entrar em contato com

¹¹ É importante pontuar que o termo *defeito* tem seu tempo histórico e datado, pois era o utilizado à época do autor, início do século XX.

o meio em que está inserida, reestrutura-se como um todo e compõe uma formação psicofisiológica única (Vigotski, 2018b). Assim, o psiquismo se desenvolve a partir da reestruturação contínua de Funções Psicológicas – tal como o pensamento, a memória, atenção, etc. – (Vygotski, 2012), que se relacionam mutuamente e se transformam entre si. No decorrer dessa transformação, novos caminhos surgem por meio de uma ressubordinação interfunções, na qual algumas funções passam por uma situação de mais dominância em determinado período do desenvolvimento, mas, ainda assim, atuam o tempo todo em conjunto, dependendo umas das outras (Vigotski, 2018b).

Dessa forma, o desenvolvimento psicológico ocorre tal como em uma orquestra: mesmo que cada músico toque seu instrumento e desempenhe um papel individual, somente juntos formam o resultado. A peça que se escuta é não só a junção dos instrumentos, mas a transformação de todos os sons em um produto único e expressivo. Mesmo que um instrumento tenha um eventual destaque, estão a todo tempo atuando em unidade. Assim, a orquestra só é o que é a partir da relação de todos os instrumentos em conjunto. (Luria, 1981). E nesse movimento dialético e dinâmico entre as funções acontece o “caminho da reestruturação do sistema antigo e da sua transformação num novo sistema” (Vigotski, 2018b, p. 109). É importante destacar que o que existia antes não deixa de existir, apenas se reelabora, em unidade, para a nova – e única – neoformação¹².

Esse Sistema Psicológico, conjunto de Funções Psíquicas que se relacionam em destaque e em conjunto (Vigotski, 2018), é composto por Funções Psíquicas Elementares e Culturais¹³. As Funções Elementares – biológicas – convergem de forma dialética com Funções

¹² A cada idade se forma um todo dinâmico que desempenha um papel específico em cada momento do desenvolvimento (Prestes, 2013).

¹³ Também denominadas Funções Psíquicas Inferiores e Superiores. Compreende-se que os conceitos anteriores passam uma ideia errônea de hierarquia e/ou dicotomia no processo de desenvolvimento, como se fosse fragmentado. A partir das leituras de Vigotski, e algumas vezes até citado pelo próprio, a pesquisadora entende que a melhor forma de as interpretar é denominando-as como biológica/elementar e cultural, sem desconsiderar a unidade e constante transformação entre si.

Psíquicas Culturais, tal como um rio que afluí ao mar. A atenção, por exemplo, que inicialmente é involuntária, a partir dessa intersecção biológico-cultural, transforma-se em atenção voluntária – ao mesmo tempo que a involuntária não deixa de existir. É importante observar que esse processo não se compõe de forma mecânica, a partir da soma do desenvolvimento de cada função de forma isolada, mas em interdependência. Todas as funções continuam se correlacionando e “em cada etapa etária, diferentes funções em distintos graus estão separadas da consciência como um todo e são diferenciadas internamente em diferentes graus (Vigotski, 2018b, p 101). As funções que ganham destaque em um determinado momento, se apoiam nas que antes estavam em dominância, mas não deixam de se correlacionarem, já que uma parte da outra, o que as mantém entrelaçadas.

Nesse processo, ocorrem alterações significativas da atividade da consciência, pois a partir dessa relação conjunta interfuncional, “a consciência em sua totalidade adquire uma estrutura nova” (Vigotski, 2018b, p. 102). Assim, cada função tem um papel essencial no desenvolvimento psíquico como um todo e, com isso, a personalidade vai se constituindo de forma única em cada pessoa. Logo, as funções se desenvolvem em todos os seres humanos inseridos na cultura, mas o “como”, a forma que vão se relacionar será única para cada indivíduo.

Dessa maneira, é necessário dar ênfase à complexidade do desenvolvimento psicológico e sua diversidade, além de o compreender como dinâmico, irregular e não linear. Também é importante entender que não ocorrem só evoluções, já que as involuções fazem parte desse processo. Portanto, desenvolver “significa, antes de tudo, mudança das relações, mudança da própria organização do sistema” (Vigotski, 2018b, p. 120) para a tomada de consciência. Desde o princípio, tudo é social, mas é no decorrer desse processo que o “eu” toma consciência desse mundo social e se desenvolve. Assim, o meio é parte integral nessa

transformação individual, sendo os seres humanos relações sociais neles mesmos (Vigotski, 2001).

No transcorrer desse processo de (re)organização psíquica, no qual o ser biológico *transforma-se em humano a partir da cultura*, vale ressaltar que sua estrutura biológica permanece, sobretudo, a partir das consequências dessa transformação. É possível dizer que “os rios da vida e do simbólico mesclam-se para dar origem a um novo rio que, sem perder suas características, torna-se uma forma diferente de vida” (Pino, 2018, p. 232). Ao considerar os “rios da vida” a natureza biológica, e o “simbólico” a criação social, conclui-se que o biológico-cultural confluem nessa unidade e “fundem-se, sem confundir-se, para constituir a *vida humana*” (Pino, 2018, p. 232, grifos do autor). Sendo assim, a partir da reorganização desse sistema como um todo e do aparecimento de novos traços, ocorre o que chamamos de *desenvolvimento humano*.

Ressalta-se que cada pessoa terá uma reestruturação psíquica única a partir da Lei Geral do Desenvolvimento, que considera o processo do desenvolvimento um só, e o que muda é o modo como cada um irá se desenvolver (Vygotski, 1997). Assim, no decorrer do desenvolvimento psicológico, novas particularidades surgem, sendo que, em “etapa¹⁴, a criança se apresenta como um ser qualitativamente específico” (Vigotski, 2018b, p. 30). Nesse processo “cada função, sistema e aspecto do desenvolvimento tem seu período ideal e mais intenso” (Vigotski, 2018b, p 104). Sendo assim, de forma didática, em um momento predomina a percepção, em um outro a memória, atenção, etc. Apesar disso, não é correto dizer que elas surgem de forma repentina e isoladas, pois, como dito anteriormente, elas se relacionam entre si dependendo uma da outra.

¹⁴ O termo *etapa* não considera o desenvolvimento mecanicista e/ou estático para cada idade específica, mas sim como parte de um processo complexo que se mantém constantemente em dinamismo. Os períodos de desenvolvimento para Vigotski levam em consideração a intersecção biológico e social, uma unidade pessoa-mundo (Vigotski, 2018).

Portanto, essas funções se entrelaçam no constante movimento entre elas. Tal como uma dança, ora predomina no desenvolvimento a percepção, ora a percepção e memória, ora o pensamento, e assim por diante. No transcorrer do processo, transformam-se entre si e em suas configurações predominantes do todo, mas mantêm a unidade e o movimento. O conjunto de funções que se relacionam interconectadas se torna complexos sistemas psicológicos (Vigotski, 1999). Observa-se, assim, que “em cada etapa do desenvolvimento há uma *neoformação central* que parece guiar todo o desenvolvimento e é responsável pela reestruturação de toda a personalidade da criança” (Prestes, 2013, p. 302). Nesse sentido, apesar de muitas vezes identificada como uma função, defende-se, aqui, a imaginação como um desses Sistemas Psicológicos fundamentais para o desenvolvimento como um todo, que ganha importante destaque na primeira infância.

2.4 O Sistema Psicológico imaginação: o impulso para criação

Tendo em vista a sua complexidade, compreende-se que a imaginação supera o que se entende como função, por ser “uma forma mais complicada da atividade psíquica” (Vigotski, 1999, p. 127). A análise da imaginação e suas diversas formas mostram que apenas ao considerá-las um sistema, encontra-se “a possibilidade de descrever as importantíssimas mudanças que nelas ocorrem, as dependências e os nexos que nelas se descobrem” (Vigotski, 1999, p. 127). Entende-se que a imaginação contempla essas transformações de relações interfuncionais em conjuntos.

Diante disso, é possível observar que, inicialmente, o processo de imaginar compõe a percepção e a memória, sendo que estas se relacionam de forma predominante às outras funções. Nessa primeira formação, a imaginação reproduz o que se observou e aprendeu. A partir do momento em que ocorrem significações do mundo cultural, apropria-se de sentidos – únicos. A imaginação passa, então, a compor também, entre suas funções, um pensamento

abstrato e, assim, desenvolve-se uma imaginação que ultrapassa a reprodução, que, nesse momento, também reelabora suas vivências (Cruz, 2015a).

É importante observar que, no decorrer desse processo, o “que muda não são tanto as funções em si, mas principalmente as relações entre elas, de modo que surgem novas possibilidades de funcionamento psíquico, inexistentes em momentos anteriores” (Cruz, 2015a, p. 369). Observa-se aqui que essa especificidade, no que diz respeito ao campo da imaginação, se dá por considerá-la uma chave-mestra da evolução criadora dos seres humanos, já que, “na maioria das vezes, constituem a dimensão irreal do mundo real e que só pela inspiração poética podem entrar no mundo simbólico dos humanos” (Pino, 2006, p. 59). Dessa maneira, compreender a imaginação como um Sistema Psicológico é essencial para entender sua importância para o desenvolvimento, especialmente na primeira infância.

Nesse sentido, a imaginação vai muito além de um momento prazeroso de fantasia e não deve ser considerada como algo inerente à criança (Elkonin, 2009). A imaginação se pauta nas relações sociais e se torna essencial no desenvolvimento humano. Assim, “transforma-se em meio de ampliação da experiência de um indivíduo porque, tendo por base a narração ou descrição de outrem, ele pode imaginar o que não viu, o que não vivenciou diretamente em sua experiência pessoal” (Vigotski, 2010, p. 24). Dessa forma, “a história pessoal (desenvolvimento cultural), sem deixar de ser obra da pessoa singular, faz parte da história humana. A transformação que ocorre no plano ontogenético, é um caso particular que ocorre no plano filogenético” (Sirgado, 2000, p. 51). Quanto mais relações sociais que resultam em experiências individuais ou experiências indiretamente mediadas por outra pessoa, mais complexas/elaboradas serão as possibilidades de imaginar.

Por isso, não se pode afirmar que criança tem mais potencial criador que o adulto, já que quanto maior a experiência social, mais elementos existirão para (re)produzir, (re)combinar e (re)criar. O fato é que “a criança é capaz de imaginar bem menos que um

adulto, mas ela confia mais nos produtos de sua imaginação e os controla menos” (Vigotski, 2010). Desta forma, a imaginação na fase do desenvolvimento infantil é “fundamentalmente emocional e calcada em elementos associados por inferência subjetiva” (Martins, 2013, p 239). No decorrer do processo de desenvolvimento, ela se desenvolve e passa a constituir outros formatos. Na fase adulta existe um desenvolvimento do pensamento abstrato e lógico discursivo e, então, a imaginação se pauta em um maior grau de realismo, com o objetivo de materializar um produto, algo que se planejou tal como projetos humanos (Martins, 2013; Vigotski, 2010).

É importante observar que existem quatro tipos de imaginação, sendo elas: não intencionada, intencionada – ambas involuntárias –, reprodutora e criadora – ambas voluntárias (da Silva & Pasqualini, 2019). Neste trabalho, o interesse é focar nas duas últimas. A imaginação reprodutora baseia-se na capacidade de reconstituir imagens previamente existentes, relacionadas a questões culturais observadas. Já a imaginação criadora, trata-se da criação de novas imagens recombinações por elementos existentes, materializando-se em produções autorais. Apesar da distinção didática, é importante frisar que ambas estão em unidade dialética, já que suas funções se relacionam a todo momento em interdependência. Nesse sentido, ao ir além da imaginação reprodutora, a imaginação criadora manifesta-se a partir de imagens ativas e orienta-se pela busca da satisfação das necessidades da pessoa (da Silva & Pasqualini, 2019). Ou seja, “na base da criação há sempre uma inadaptação da qual surgem necessidades, anseios e desejos” (Vigotski, 2010, p. 40).

A imaginação torna-se, então, o impulso para a criar, “uma força ativa ao dirigir as ações e os comportamentos (...), buscando encarnar-se e realizar-se” (Vigotski, 2010, p. 59). Dessa forma, a reelaboração criadora ocorre para possibilitar o que naquele momento ainda é impossível concretamente, o que faz com que esse Sistema Psicológico complexo tenha, em sua essência, uma emoção contida naquilo que se deseja ao imaginar, um enlace indissolúvel.

Parte-se, então, de que a emoção tem seu aspecto fundamental dentro de todo o processo imaginativo.

2.5 O enlace entre imaginação e a emoção: o colorido emocional

É importante destacar a tentativa descrita de Vigotski em debater as emoções de forma mais profunda, para além de capítulos de livros (Vygotski, 2004). Ao compreender que a emoção é base essencial dos processos do desenvolvimento (Vigotski, 2003), tentou iniciar uma dedicação maior a elas. Questionou, principalmente, o direcionamento que se davam a elas, de cunho apenas biológico, muito em voga à sua época. Apesar da intenção de se aprofundar sobre o tema *emoções*¹⁵, o que se compreende é que o autor não chega a conclusões satisfatórias – nem para si mesmo (Vygotski, 2004). Porém, sua importante contribuição nesse sentido se dá pela incansável e necessária insistência em marcar a unidade mente-corpo. Parte, então, da impossibilidade de reduzir as emoções a um aspecto puramente fisiológico, o que o faz refutar teorias ora organicistas/explicativas, ora apenas descritivas (Vygotski, 2004).

Sabe-se que tais afirmações têm sua essência no monismo de Spinoza (Toassa, 2011; Prestes, 2012), especialmente porque este contestava o dualismo cartesiano e se respaldava com um entendimento da unidade afeto-intelecto. Compreendia a necessidade de não fragmentar as emoções e considerá-las tanto a partir de aspectos fisiológicos como psicológicos (Vygotski, 2004). Sendo assim, para Vigotski (2003), “as emoções são, precisamente, esse organizador interno das nossas reações, que coloca em tensão, excita, estimula ou freia todas as reações. Portanto, a emoção conserva o papel de organizador interno de nosso comportamento” (p. 119).

¹⁵ Apesar do título “Teoria das emoções” – escolhido não por Vigotski, tendo em vista que sua publicação se dá após sua morte – não se entende aqui que havia uma tentativa em criar uma teoria naquele momento. Vigotski (2004) debate e questiona acerca do que era discutido sobre emoções à época, porém não chega a conclusões e nem dá continuidade a esses estudos.

É imprescindível analisar a emoção a partir do seu aspecto histórico e cultural que se dá a partir das vivências humanas individuais (Toassa, 2011). A vivência – *pereživânie*¹⁶ – é “a unidade na qual representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia (...) e, por outro lado, como eu *vivencio*” (Vigotski, 2018b, p. 78). A confluência pessoa-mundo direciona a forma como, desde o momento do nascimento, a criança irá se relacionar com o ambiente e como o meio irá refletir no seu processo de desenvolvimento. Assim, a emoção sentida, seja suscitada pela arte ou pelo cotidiano, vincula-se à vivência humana, singular a cada indivíduo. Sendo assim, há sempre um colorido emocional¹⁷ (Vigotski, 2003). Mesmo na arte, quando se sabe que há fantasia e representações, é como se fosse real, pois a emoção sentida se conecta a essas vivências (Toassa, 2011). A partir disso, “emocionar-se seria, pois, para Vigotski, ultrapassar a constatação das mudanças no corpo (...) para dar-lhes significação no repertório das ações humanas” (Costa & Pascual, 2012, p. 636). Dessa maneira, sem desconsiderar sua concepção biológica, mas indo além, “as vivências emocionais assumem um caráter essencialmente ativo” (Ferreira & Camargo, 2019, p. 51) que prepara e regula os comportamentos humanos (Vigotski, 2003).

Nesse sentido, Wallon (2007) contribui e pontua que “as emoções consistem essencialmente em sistemas de atitudes que correspondem a uma determinada espécie de situação” (p. 148). Sendo assim, a emoção opera de forma indivisível no que diz respeito aos aspectos psíquicos e o meio e, por isso, “é a emoção que dá o tom real” (Wallon, 2007, p. 48). Por trás de todo pensamento, interesse, motivação, existe uma emoção que constitui o psiquismo humano (Vygotski, 2001), tendo ela um papel interlocutor entre a imaginação e a

¹⁶ Embora algumas vezes seja traduzida como *experiência*, compreende-se aqui que o melhor termo é *vivência*, que traz a ideia de que essa relação pessoa-mundo vai além de uma simples experiência psicofisiológica generalizada, pois tem impacto singular em cada indivíduo e considera a unidade dos aspectos dessa relação (Toassa, 2011; Prestes, 2012).

¹⁷ Apesar de citá-lo em outras obras, Vigotski parece usar o termo *colorido emocional* fundamentado nas ideias de Lange (Vygotski, 2004).

realidade imediata. Nas interações, em que o ser humano “altera o meio por meio do trabalho e modifica a si mesmo, a emoção sempre está presente, reafirmando seu caráter biológico – porém sempre cultural e histórico” (Ferreira & Camargo, 2019, p. 63).

Nos primeiros anos de vida, as emoções ganham destaque como um elo entre a criança e seu meio social. As emoções tornam-se uma mola propulsora das interações e, assim, ocorrem os primeiros acessos a representações e significações. No início, as expressões são mais automáticas – orgânicas -, depois adquirem significado cultural (Wallon, 2007). A partir dos vínculos emocionais, a criança passa a imitar e, posteriormente, a significar e se apropriar de suas ações. Esse movimento passa a acompanhar as representações psíquicas que desenvolvem, por exemplo, os gestos e a fala. Sendo assim, compreende-se que o afeto-intelecto se desenvolve em unidade, pois em cada etapa corresponde a um conjunto de necessidades que levaram a uma coerência entre elas (Wallon, 2007). Nesse mesmo sentido, acontece com a imaginação: existe uma emoção que colore, que impulsiona a necessidade de burlar o que não se pode viver naquele momento. Esse colorido emocional é fundamental no desenvolvimento psicológico humano, em um entrelaçar com a imaginação e a realidade (Vigotski, 2003).

2.6 A unidade imaginação-emoção e a realidade: a atividade criadora

Destaca-se, inicialmente, que existem quatro formas de relação entre a imaginação, emoção e a realidade: 1) *Imaginação e experiência* – “toda obra da imaginação constrói-se sempre de elementos tomados da realidade e presentes na experiência” (Vigotski, 2010, p. 20). Dessa forma, a imaginação combina e recombina elementos da realidade vivida; 2) *Imaginação e experiência social* – “produto final da fantasia e um fenômeno complexo da realidade” (Vigotski, 2010, p. 23). Ou seja, torna-se possível imaginar, não só a partir da própria experiência, mas também a partir da experiência de outra pessoa, uma experiência social; 3) *Imaginação de caráter emocional* – “qualquer emoção tende a encarnar em imagens

conhecidas correspondentes a esse sentimento. Assim a emoção possui a capacidade de selecionar impressões, ideias e imagens consonantes com o ânimo que nos domina” (Vigotski, 2010, p. 25).

Sendo assim, as emoções vividas também produzem imaginação; e 4) *Imaginação cristalizada* – “a construção da fantasia pode ser algo completamente novo, que nunca aconteceu na experiência de uma pessoa e sem nenhuma correspondência com algum objeto existente” (Vigotski, 2010, p. 29). Logo, a imaginação pode se tornar concreta ao externar e materializar um objeto desejado, o que faz com que ela passe a existir na realidade.

Nesse mesmo sentido, existem as leis que subordinam a produção do imaginário e que são base para compreender as atividades criadoras como um todo. A primeira e mais importante lei compreende que a “atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade 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 disponível para a imaginação” (Vigotski, 2010, p. 22). Sendo assim, *compreende-se que não é só fundamental, mas pedagógico ampliar a experiência da criança* para que seja possível ter base suficiente para sua atividade criadora.

Além disso, é importante ressaltar também as leis que demonstram a unidade imaginação-emoção, sendo elas: a) *Lei da dupla expressão dos sentimentos*¹⁸, a qual mostra que “todas as impressões recebidas e as ideias que vêm à cabeça de uma pessoa, naquele momento, estão comumente cercadas pelo sentimento que a domina” (Vigotski, 2010, p. 26). Torna-se uma via dupla, pois, ao mesmo tempo que determinada emoção traz à tona uma imaginação, a imagem produzida também se transforma em uma emoção (Vigotski, 2001); b) *Lei do signo emocional em comum*, a qual demonstra que as imagens que “exercem em nós

¹⁸ Emoção e sentimentos são compreendidos aqui como sinônimos, tendo em vista que Vigotski (2010) não traz uma diferenciação, embora alguns autores os compreendam de formas distintas.

uma influência emocional semelhante, tendem a se unir, apesar de não haver qualquer relação de semelhança ou contiguidade explícita entre elas” (Vigotski, 2010, pp. 26-27). Logo, diferentes elementos imaginados que têm uma base emocional comum se relacionam mutuamente, o que resulta em uma obra imaginária combinada; e c) *Lei da realidade emocional da imaginação*, a qual evidencia que “a imaginação influi no sentimento” (Vigotski, 2010, p. 28). Sendo assim, todo sentimento provocado a partir de uma imaginação é real.

Com isso, torna-se indiscutível a relação dialética entre a realidade vivida e o que se imagina-sente. Nesse sentido, reafirma-se a unidade mente-corpo: a mente passa a representar imagens de encontros que nos afetam de alguma forma, e tais imagens, concomitantemente, afetam o corpo emocionalmente afetado (Spinoza, 2009). O que se observa, apesar das afirmações aqui descritas, é que muitas vezes tentam compreender a imaginação e a emoção de formas opostas (Nunes, Castro-Tejerina & Barbato, 2010). O fato é que a imaginação e a emoção não só se complementam, estão interligadas. Desta forma, tanto “a imaginação influi no sentimento quanto o sentimento influi na imaginação” (Gonçalves, 2019, p. 81), o que as torna, portanto, indissociáveis: uma unidade imaginação-emoção. Assim, “as nossas vivências fantásticas e irreais transcorrem, no fundo, numa base emocional absolutamente real. Deste modo vemos que o sentimento e a fantasia não são dois processos separados entre si, mas, essencialmente, o mesmo processo” (Sawaia & Silva, 2015, p. 353).

Na relação entre o real e o imaginário, o que se destaca da reação vivida é puramente emocional e por isso único para cada pessoa (Vigotski, 2018b; Sawaia & Silva, 2015). Nesse sentido, a partir da vivência, que afeta individualmente cada um, independente da experiência em comum, torna-se evidente a unidade imaginação-emoção. Igualmente necessários para que se estabeleça o círculo completo da atividade criadora da imaginação são os fatores intelectuais e emocionais. Assim, “tanto o sentimento quanto o pensamento movem a criação humana” (Vigotski, 2010, p. 30). Sendo assim, mesmo que existam significados culturais generalizados

em uma sociedade, o sentido que cada um dá a uma experiência é único, pois a vivência é singular para cada pessoa (Vigotski, 2001; 2018b).

É importante observar então, que a imaginação tem função sucessiva, emocional e educativa (Vigotski, 2003). Está vinculada à realidade vivida, às emoções – que são sempre reais – e à educação que ocorre a partir do que se imagina-sente. E essa emoção não deve ser vista como menos importante que o pensamento, como comumente se observa em contexto escolar. “A preocupação de um professor não deve se limitar ao fato de que seus alunos assimilem a geografia, mas também que a sintam” (Vigotski, 2003, p. 121). As emoções deveriam constituir a base fundamental do processo educativo, porém “o ensino matizado pelas emoções é um raro hóspede” (Vigotski, 2003, p. 121).

Considerando que toda emoção ligada à nossa construção é real, é preciso provocar a emoção para transmitir à criança diversas noções. A imaginação e seu enlace emocional levam ao conhecimento real e integral, pois esta surge da necessidade da criança em burlar suas barreiras situacionais. O enlace emocional da imaginação e da realidade, em unidade, fazem emergir processos criadores fundamentais ao desenvolvimento psicológico infantil, sendo a brincadeira a atividade criadora principal nesse período, que guia todo o processo de desenvolvimento.

2.7 A brincadeira como atividade-guia no processo de desenvolvimento infantil

O desenvolvimento psicológico, a partir das relações interfuncionais em unidade e sistemas psicológicos complexos, direciona todo o processo de formação da consciência (da Silva & Pasqualini, 2019). Diversos tipos de atividade medeiam a relação pessoa-mundo que engendra todo o processo de consciência (Silva & Pasqualini, 2019, p. 4). O desenvolvimento infantil transforma a estrutura interna da consciência em sua totalidade. Dessa forma, se modificam as relações das diferentes funções e suas atividades e, assim, surgem os novos

sistemas dinâmicos (Vygotski, 2012). Para isso, é preciso compreender a consciência como “um fenômeno historicamente situado e ligado à atividade criadora (...). A consciência, entendida não como uma entidade, mas como uma função semiótica” (Pino, 2018, p. 231). Assim, ao mesmo tempo que ocorre a reelaboração contínua e dinâmica do desenvolvimento psicológico como um todo, a cada etapa desse processo também existe uma atividade que predomina e se destaca (Magalhães, 2019).

Nesse sentido, a brincadeira, e de forma mais específica o faz de conta, é a atividade principal do desenvolvimento na infância (Leontiev, 1998; Vigotski, 2008; Elkonin, 2009). As condições que se dão no brincar engendram a necessidade de imaginar e, assim, torna-se possível tomar consciência do seu mundo cultural. A partir disso, a criança regula e (re)organiza seus comportamentos e emoções do seu dia a dia e dá vazão aos processos criadores, ao mesmo tempo que possibilita o desenvolvimento psíquico. Por isso, o brincar é imprescindível na primeira infância, pois é a atividade-guia de todo o desenvolvimento infantil (Vigotski, 2008; Vigotski, 2018a; Leontiev, 1998; Elkonin, 2009).

É consenso entre autores clássicos (Benjamin, 2009; Brougère, 1997; Elkonin, 2009; Huizinga, 1971; Leontiev, 1998; Vigotski, 2008) que a brincadeira surge a partir da relação com o outro e é fundamental para o desenvolvimento infantil. Dessa forma, é uma prática social, e não natural, intrínseca à criança, como às vezes se pensa (Benjamin, 2009; Brougère, 1997; Elkonin, 2009; Huizinga, 1971; Kishimoto, 2001; Leontiev, 1998; Silva, 2002; Vygotski, 2008; Volapto, 2017). Em seu cotidiano, a criança se depara com inúmeras situações que não são possíveis vivenciar, seja pela sua idade ou pelo momento específico. Ao perceber um desejo inalcançável, sente necessidade de imaginar aquilo que queria viver, transgredindo as barreiras existentes através da imaginação (Elkonin, 2009; Leontiev, 1998; Vigotski, 2008).

A criança brinca de fazer de conta para se desprender da impossibilidade de viver algo que deseja vivenciar. Dessa forma, “o fato de criar uma situação imaginária não é casual na

vida da criança. Ela tem como primeira consequência a sua emancipação das amarras situacionais” (Vigotski, 2008, p. 32). Ela imagina-sente o que antes não poderia vivenciar e ao realizar na brincadeira aquilo que desejou, toma consciência e, assim, se desenvolve.

Vale pontuar que a brincadeira não é uma atividade única ao ser humano e sim dos mamíferos em geral. Isso é importante ressaltar pois, entre os animais, só esse grupo apresenta infância, não desenvolveu o sistema sensorio-motor totalmente ao nascer e são essencialmente seres sociais, ou seja, que dependem uns dos outros. Dessa forma, explica-se porque a brincadeira tem um papel fundamental no desenvolvimento desse grupo. É a partir das capacidades que se desenvolvem no brincar, que fazem com que os mamíferos sobrevivam. “A atividade de brincar é especialmente interessante para demonstrar a transição do biológico para o cultural” (Tunes & Tunes, 2001, p. 80). A brincadeira com um simples manuseio de objetos logo dá espaço a formatos culturais com interações sociais que direcionam a um brincar mais elaborado, como o faz de conta (Tunes & Tunes, 2001).

Apesar da brincadeira ser identificada em outros seres vivos, no ser humano tem sua peculiaridade, pois “este aprende, de pronto, que o outro está, de alguma forma, implicado aos objetos” (Tunes & Tunes, 2001, p. 85). Ademais, a imaginação voluntária é um processo especificamente humano. A “abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la” (Marx, 2017, p. 255). A atividade pressupõe a idealização de uma imagem antecipada frente a um objetivo que se pretende ao final (Martins, 2013).

Sendo assim, “realiza, ao mesmo tempo, seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, o tipo e o modo de sua atividade e ao qual ele tem de subordinar sua vontade” (Marx, 2014, p. 256). Deste modo, a atividade social humana “se radica à gênese da imaginação (Martins, 2013, p. 228). Com isso, identifica-se que tanto o brincar, para a criança, como o trabalho, para

o adulto, tem como base a imaginação, mas como dito anteriormente, o sistema psicológico em cada período do desenvolvimento é qualitativamente específico. Enquanto no trabalho se imagina com um objetivo final, a brincadeira se desenvolve como um fim em si mesma, embora ambas sejam impulsionadas por um desejo.

Observa-se, assim, que no brincar de faz de conta, “ocorre uma determinada retenção da reação emocional em que o sentimento se constitui e se mantém por meio da imaginação que o alimenta” (Silva & Magiolino, 2018, p. 47). Nesse sentido, o brincar de faz de conta é uma atividade humana criadora, na qual imaginação-emoção e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação e de ação pelas crianças. Como consequência, efetiva novas formas de construir relações sociais (Vygotski, 2010). Tal concepção contraria o fato de a brincadeira ser uma atividade restrita à assimilação de códigos sociais, cuja função principal seria facilitar o processo de socialização da criança. Assim, se por um lado a criança de fato reproduz o mundo nas situações criadas nas brincadeiras, por outra essa reprodução não se faz passivamente, mas mediante um processo ativo de reelaboração do mundo, que abre lugar para a invenção, interpretação, entendimento e prática sobre a sua própria cultura. Além disso, mesmo que a criança reproduza ações que foram observadas individualmente, todas carregam também questões culturais e históricas da sociedade como um todo (Borba, 2006).

E mesmo que o brincar seja essencialmente social, não é uma simples imitação ou algo mecânico, como às vezes se pretende entender esse processo (Rodríguez, 2009; Vygotski, 2012). O fato é que a imitação é uma das vias fundamentais para o desenvolvimento cultural da criança, mas “pressupõe uma determinada compreensão do significado da ação do outro. (...) A criança que não sabe compreender não saberá imitar” (Vygotski, 2012, p. 137, tradução da pesquisadora). Nesse sentido, a criança não apenas imita experiências vividas ao, aparentemente, reproduzi-las na brincadeira. Ela *vivencia* – de forma única. Dessa maneira,

compreende-se aqui que não só a imaginação criadora deve ser entendida como original, mas também a imaginação reprodutora. Ao (re)produzir as ações anteriormente observadas a partir da relações que experimentou com os outros, a criança a (re)produz de modo particular. Sendo assim, o seu brincar é *essencialmente autoral tanto quando (re)cria, como quando (re)produz, porque, na verdade, as ações são sempre interpretações singulares, a partir de vivências.*

Sendo assim, reitera-se a importância do enlace emocional na imaginação. A esfera afetiva do brincar “organiza-se justamente a situação de desenvolvimento em que surgem as tendências irrealizáveis” (Vigotski, 2008, p. 25). Ou seja, a criança brinca porque “a imaginação é o novo que está ausente” (Vigotski, 2008, p. 25). Entende-se que a criança externaliza na brincadeira e no objeto seus desejos e, por conseguinte, seus afetos. Mais do que isso, é nela que ela tem possibilidade de criar novas relações no campo do sentir. A criança pode, por exemplo, chorar como uma paciente que vai ao hospital no faz de conta, mas sentir alegria como uma das participantes da brincadeira.

Dessa forma, “a brincadeira dá a criança uma nova forma de desejo, ou seja, ensina-a a desejar, relacionando o desejo como o “eu” fictício, ou seja, como papel na brincadeira” (Vigotski, 2008, p. 33). E por mais que se crie e imagine em uma brincadeira, só se pode inventar algo que observou/experimentou na realidade – seja a partir de si mesmo ou do outro. As fantasias são combinações de elementos reais, tais como uma sereia que nada mais é do que a combinação de um peixe com uma mulher (Vigotski, 2003).

Do mesmo modo, duas irmãs podem brincar de serem duas irmãs (Vigotski, 2008). A criança experimenta na brincadeira o que vive e sente na vida real, mesmo que fantasie algumas partes e outras não. Assim, passa – ou passará – a entender todas essas vivências ao longo do seu desenvolvimento. Reafirma-se que, independentemente do que é fantasia ou não, a emoção associada é sempre real. Logo, “se choro por um herói imaginário de um romance (...), as causas das minhas emoções não existem na realidade, mas meu temor, minha pena, minha

compaixão continuam sendo (...), vivências completamente reais” (Vigotski, 2003, p. 153). Nesse sentido, quando uma criança brinca com bonecas, por exemplo, não aprende só a cuidar de uma criança viva, mas como a se *sentir* mãe. A fantasia se torna real “por um lado, pelo material que a forma; por outro pelas emoções ligadas ela” (Vigotski, 2003, p. 153).

Assim sendo, não há possibilidade de existir relação entre sujeito e objeto, sem existir, nessa relação, componentes afetivos (Martins, 2013). No exemplo da boneca, a criança cria uma relação afetiva com o objeto e vivencia aquela experiência se sentindo como ser mãe. Observa-se, então, o objeto – revestido como brinquedo – um elo essencial das relações humanas, assim como em momentos brincantes, pois, além da relação diádica *criança-outro*, os objetos/ brinquedos são importantes artefatos culturais que medeiam as relações entre pessoas. São eles que diversas vezes conectam as crianças aos adultos ou a outra criança (Rodríguez, 2009).

2.8 A relação triádica em situações de brincadeira

Nesta tríade *criança-objeto/brinquedo-o outro*, ocorrem importantes encontros sociais (Rodríguez, 2009). Dessa forma, o objeto, mediado por outrem, é fundamental na inserção da criança na cultura. Torna-se, então, relevante “a inclusão do objeto dentro de uma perspectiva pragmática, o que conduz inevitavelmente a análises da evolução dos mediadores semióticos que cobram vida na interação entre sujeitos em relação ao uso dos objetos” (Rodríguez & Moro, 1999, p. 95, tradução da pesquisadora). Sendo os objetos artefatos culturais que fazem parte do mundo social das crianças, elas passam a utilizá-los no seu dia a dia e podem vir a ser potentes impulsionadores no brincar (Leontiev, 1998). Os objetos se tornam, assim, fonte de inúmeras possibilidades em atividades criadoras. A criança que vê a mãe cozinhando e não pode reproduzir esse comportamento, por ser ainda muito pequena, utiliza-se de uma panela em miniatura para vivenciar tal experiência em sua imaginação. O objeto – réplica do utensílio de

cozinha – passa a ser uma ponte na comunicação social (Rodríguez, 2012), tendo em vista que ele se torna um interlocutor entre a mãe que a filha imagina-sente ser. É a partir do objeto que a criança pode interpretar, inicialmente, aquilo que ainda não pode fazer. “As relações com os objetos começam, já ao nascimento, a se estabelecer, de uma forma indireta, mediada pelo outro, o que colore aquelas relações, desde sua emergência, com matizes afetivos particulares” (Tunes & Tunes, 2001, p. 85).

O outro se torna um embaixador da relação criança e seu mundo cultural (Rodríguez, 2012). Nesse sentido, o adulto – ou uma criança mais experiente – tem um importante papel comunicativo-educativo na origem e evolução dos modos de uso dos objetos para a criança pequena. Finca-se um elo entre essa criança e o mundo, no qual ela usufrui dos usos e funções de inúmeros objetos que as cercam como uma ponte na comunicação entre as pessoas (Rodríguez, 2012). Assim, a relação triádica criança - objeto - outro vai muito além do que nas situações de brincadeira solitária entre a criança-objeto ou criança-criança (Cárdenas, Rodríguez & Palacios, 2014; Manzi et al., 2020; Moreno-Nunes, Rodríguez & Olmo, 2017; Palacios & Rodríguez, 2015; Rodríguez & Moro, 1999; Rodríguez, 2009; 2012).

2.9 Dos instrumentos aos objetos infantis: a história dos brinquedos

Observa-se que a brincadeira da criança se desenvolve “a partir da 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” (Leontiev, 1998, p. 125). Estudando a origem dos objetos destinados ao brincar das crianças, Ariés (2012) pontua que, até o século XVII, não existia uma distinção entre brincadeiras infantis e de adultos. Os objetos infantis eram instrumentos do mundo dos adultos, que eram introduzidos também às crianças. Por muito tempo não se permitiu vir à tona um sentimento real de infância como um período fundamental do desenvolvimento (Elkonin, 2009; Volpato, 2017). As crianças passavam a exercer, tão cedo

fosse possível, as mesmas condições de vida do adulto, inclusive no trabalho e, conseqüentemente, também nos jogos e brincadeiras. A mudança surgiu a partir do “afastamento das crianças nos diversos aspectos do trabalho” (Volpato, 2017, p. 52). Com a modificação do lugar dos “pequenos adultos” no sistema das relações sociais (Elkonin, 2009), passou-se a ter um olhar diferenciado para as crianças, seguido de um novo entendimento sobre o direito a *ter* infância e *ser* criança.

Assim, começaram a surgir esferas direcionadas a elas, tal como a confecção de objetos em miniatura, de modo que imitassem instrumento e ferramentas de trabalho, para que elas pudessem vivenciar as experiências dos adultos que observavam em seu meio social (Benjamin, 2009; Volpato, 2017). Essas réplicas, em miniatura, possibilitavam à criança reproduzir as ações dos adultos e agir sobre um objeto de possível manuseio (Elkonin, 2009). Compreende-se, então, que foi a partir da imaginação das crianças que os objetos, antes instrumentos, se tornaram brinquedos infantis (Benjamin, 2009). Posteriormente, com a tecnologia e o desenvolvimento industrial, os objetos se tornaram brinquedos cada vez mais elaborados e requintados (Benjamin, 2009). Apesar disso, ainda hoje, uma parcela considerável são réplicas – na maior parte em miniatura e sem funções reais – do mundo dos adultos (Ariés, 2012).

Dessa forma, ao simular com o objeto que lhe é acessível, a criança *realiza seu desejo irrealizável*. Ao utilizar uma enxada em miniatura, a criança vivencia a mesma ação do adulto. Mesmo que este objeto não tenha funções do instrumento utilizado por um trabalhador, a necessidade e o desejo em experimentar tal ação impulsionam a imaginação para essa possibilidade no faz de conta. A atividade do trabalho humano direcionou – e ainda direciona – os atributos e características de muitos brinquedos, “tornando-se o conteúdo fundamental do papel assumido pela criança na reconstituição desse aspecto da realidade” (Volpato, 2017, p. 56). Sendo assim, o brinquedo é um produto social, um objeto impregnado de cultura e

fornecedor de representações manipuláveis (Brougère, 1997). É a partir disso que os objetos se tornam brinquedos. E os tais *objetos/brinquedos* são os elementos centrais para impulsionar o brincar de faz de conta e os processos criadores infantis, já que “não é a imaginação que determina a ação, mas são as condições que tornam necessária a imaginação e dão origem a ela” (Leontiev, 1998, p. 127).

2.10 Os diferentes usos dos objetos/brinquedos

Os objetos, mediados a partir das relações sociais, criam significados simbólicos compartilhados indispensáveis (Cárdenas, Rodríguez & Palacios, 2014). Desta maneira, a criança vivencia e conhece suas possibilidades no âmbito social e cultural, em sua imaginação, antes mesmo de ser possível em seu cotidiano, fora da brincadeira. A relação entre a criança e outra pessoa, intermediada pela ação de dominar objetos/brinquedos, é central para o desenvolvimento das brincadeiras (Elkonin, 2009). Os objetos são, então, importantes interlocutores das mediações culturais entre pessoas (Elkonin, 2009, Leontiev, 1998; Rodríguez, 2009; 2012; Rodríguez & Moro, 1999).

É importante considerar que, nos primeiros anos de vida, segundo Elkonin (2009), o brincar se caracteriza, inicialmente, por manusear o objeto. A criança bem pequena interpreta ações anteriormente observadas, sem ainda um faz de conta ou uma assunção de papéis. Ao desenvolver biologicamente novas habilidades e aprender, a partir do social, outras possibilidades, a criança passa a fazer uso dos objetos de formas mais elaboradas. Nas diferentes formas de agir sobre os objetos, é possível fazer: a) usos rítmicos-sonoros – manuseio de um objeto, produzindo ritmos e sons. Costuma ocorrer quando a criança ainda não conhece seu significado cultural ou quando não sabe usá-lo tal como se usa culturalmente; b) usos não convencionais/não canônicos – manusear um objeto, de forma aleatória, sem ainda se valer do seu significado; c) usos convencionais/canônicos – usar um objeto a partir do seu

significado cultural; e d) usos simbólicos – atribuir um sentido novo para além do significado cultural (Cárdenas, Rodríguez & Palacios, 2014; Rodríguez, 2009; 2012; Rodríguez & Moro, 1999; Palacios & Rodríguez, 2015). Vale ressaltar ainda, que a simbolização tem diferentes níveis. Desde a utilização de outros objetos para representar um que está ausente – utilizar uma tampinha de garrafa para representar um copo que não está presente –, ao uso do próprio corpo para representar objetos/brinquedos ausentes – fazer um gesto com a própria mão, como se fosse um copo (Cárdenas, Rodríguez & Palacios, 2014).

Entende-se aqui que, no brincar de faz de conta, todos os tipos de usos podem surgir e não necessariamente só o simbólico. Quando a criança utiliza, por exemplo, uma faca de brinquedo, faz seu uso convencional ao tentar cortar uma fruta que reparte ao meio. Isso já é faz de conta. Mas ao brincar de cortar uma bolinha de papel como se fosse uma fruta, com a faca de brinquedo, torna-se um brincar de faz de conta em que a criança faz o uso convencional da faca e o uso simbólico da bolinha de papel, como fruta. Sendo assim, simbolizar, dentro do brincar de faz de conta, é um uso mais elaborado que depende da maior possibilidade de abstração da criança. Ou seja, que ela ultrapasse o que é concreto, indo além das características e atributos físicos do objeto com auxílio da sua imaginação. Portanto, é necessário que a criança compreenda os atributos dos objetos para possibilitar a simbolização a partir dele. Nesse contexto, um simples objeto, como uma vassoura — objeto pivô, assim chamado por Vigotski (2008), aquele que representa o que está ausente — pode vir a se transformar em um cavalo, pronto a ser cavalgado. A criança transgride o uso convencional do objeto, com significado socialmente compartilhado, e dá vazão à simbolização. Assim, todas as formas de uso podem surgir em um brincar de faz de conta, pois os usos são aprendidos a partir da interação, utilizados no cotidiano da criança e, conseqüentemente, (re)produzidos em brincadeiras.

Em uma simples brecha no convívio social, ocorrem diversas oportunidades de aprender as propriedades dos objetos e suas funções sociais, que são fundamentais para a

apropriação das diferentes formas de uso. Logo, inicialmente a criança usa o objeto de modo rítmico-sonoro e não convencional, ao manipulá-lo. Coloca na boca, balança, produz sons, de forma indiscriminada. A partir da mediação e significado de outrem, a criança passa a compreender os atributos e funções do objeto/brinquedo. Assim, aprende a fazer seu uso convencional, que pode, então, evoluir para usos mais elaborados. Logo, após compreender o uso convencional, apropria-se das regras culturais e pode passar a utilizá-lo, para além do seu significado, simbolicamente (Palacios & Rodríguez, 2015). Dessa forma, tais artefatos da cultura, através de seus usos, tornam-se signos importantes que contribuem na interlocução das relações sociais (Moreno-Núñez, Rodríguez & Olmo, 2017). Evoluem os tipos de usos dos objetos/brinquedos, mas não necessariamente de forma linear, assim como é em todo o processo de desenvolvimento (Cárdenas, Rodríguez & Palacios, 2014; Moreno-Nunes, Rodríguez & Olmo, 2017; Palacios & Rodríguez, 2009; 2012; 2015).

É importante, também, levar em consideração que “nem todo objeto pode representar qualquer papel na brincadeira” (Leontiev, 1998, p. 13), pois é necessário que sua estrutura seja minimamente compatível ao seu uso simbólico. Uma vassoura comporta a simbolização de um cavalo, já com uma bola talvez não fosse possível. Por isso, inicialmente, é necessária a intencionalidade e mediação de outra pessoa para que seja possível aprender as funções e significados dos objetos, generalizados pela cultura e, assim, (re)produzi-los e reelaborá-los no faz de conta (Vygotski, 2017). Ou seja, para transformar o objeto/brinquedo no imaginário e chegar ao uso simbólico, é preciso conhecer, antes, seus atributos e uso convencional (Moreno-Nunes, Rodríguez & Olmo, 2017; Palacios & Rodríguez, 2015; Rodríguez, 2009; 2012). Para dar um novo sentido ao objeto/brinquedo, é preciso entender seu significado cultural (Elkonin, 2009).

Torna-se, também, fundamental diferenciar um faz de conta utilizando objetos/brinquedos e um faz de conta com assunção de papéis/ jogo de papéis (Elkonin, 2009;

Silva & Silva, 2017; Vigotski, 2008). É comum, por exemplo, ver uma criança brincando de “mamãe e filhinha” com uma boneca, vivenciando e sentindo como ser mãe. As primeiras formas de brincadeira acontecem a partir de observações e experiências do dia a dia da criança (Elkonin, 2009). Recria as vivências dela mesma como filha, mas, muitas vezes no papel de mãe, a partir do que observou. Nesse sentido, a boneca é a réplica de um bebê que ela faz de conta ser sua filha. Na ausência da boneca e a depender dos níveis de simbolização, ela poderia usar um outro objeto para representar o brinquedo ou, simplesmente, fazer os gestos e movimentações com o corpo.

Considera-se, aqui, que isso já é a brincadeira de faz de conta. Mas, para além do faz de conta com o uso dos objetos, existe a assunção de papéis/jogo de papéis, quando a criança verbaliza a interpretação do papel. Sendo assim, ao brincar com uma boneca, a criança pode a) fazer o uso convencional da boneca, balançando de um lado para o outro, sem verbalizar, representando apenas o gesto de ninar e b) se relacionar com esse objeto-brinquedo ao mesmo tempo que interpreta o papel de mãe, reflexo da sua própria experiência como filha, assumindo o papel ao verbalizar, por exemplo, “eu sou a mãe”.

As relações familiares são as primeiras experiências sociais e, por isso, tornam-se suscetíveis aos primeiros formatos de faz de conta (Elkonin, 2009; Marcolino & Mello, 2015). Dessa forma, mesmo que não explicitamente, o brincar de faz de conta tem regras, já que, além da necessidade de utilização de objetos compatíveis com a simbolização, a criança irá interpretar o papel “mãe” tal como observa e vivencia em sua realidade e na relação com sua mãe. Ou seja, (re)elabora os mesmos comportamentos que observou anteriormente ao se apropriar do papel que interpreta.

A partir do seu desenvolvimento, as crianças podem começar a representar outras relações sociais ao seu redor ou até mesmo experiências que não viveram individualmente, mas que lhe foram compartilhadas socialmente (Cruz, 2015b; Elkonin, 2009; Leontiev, 1998;

Marcolino & Mello, 2015; Silva, Costa & Abreu, 2015; Vigotski, 2010), como, por exemplo, o jogo de papéis com heróis, heroínas, vilões e vilãs, de filmes culturalmente apresentados.

Vale ressaltar, ainda, que a brincadeira de faz de conta com assunção de papéis é caracterizada quando a fala da criança já está desenvolvida, pois ela passa a anunciar a brincadeira (Elkonin, 2009), como “agora a gente vai brincar de casinha, eu sou a mamãe e você a filhinha”, diferente de quando se (re)produzem ações observadas a partir de um objeto, tal como quando balançam uma boneca no colo sem dizer nada. Mesmo sendo plausível presumir que ela esteja fazendo “um bebê dormir” e possivelmente reproduzindo um papel, “entre as primeiras manipulações de objetos realizadas pela criança e o aparecimento do faz de conta há um complexo processo de desenvolvimento” (Cruz, 2015b, p. 69).

Nesse sentido, todas essas questões se mostram um nó no que diz respeito ao brincar de faz de conta da criança com autismo. Observa-se que, comumente, entende-se as brincadeiras dessas crianças como disfuncionais, sem significado cultural. Entende-se o brincar de faz de conta, a assunção de papéis e a simbolização como rara ou até inexistente nas crianças que apresentam o diagnóstico de TEA, tendo em vista as características descritas no Manual (APA, 2014). Embora essas dificuldades sejam presentes e/ou mais perceptíveis em uma parcela significativa de crianças com autismo, compreende-se aqui que é necessário ir além do que só se observa “geralmente”. Além do mais, é preciso questionar como e por que tais dificuldades aparecem no TEA, tendo em vista que tal compreensão pode auxiliar nas mediações com essas crianças e até levar a olhá-las sob um outro prisma.

3 OS PROCESSOS CRIADORES DA CRIANÇA COM AUTISMO: DO BRINCAR AOS BRINQUEDOS

Mas quando um poeta moderno diz que para cada um existe uma imagem cuja contemplação o mundo inteiro submerge, para quantas pessoas essa imagem não se levanta de uma velha caixa de brinquedos?

(Benjamin, 2009, p. 102)

Por muito tempo, estudos relataram que as crianças com autismo não brincavam, sendo os principais obstáculos citados a dificuldade de socializar, criar vínculo e simbolizar, além da dita limitação socioafetiva (Rivière, 2004). Nesse sentido, algumas das principais linhas teóricas da psicologia ainda focam na limitação dessas crianças em brincar e, conseqüentemente, na dificuldade em desenvolver simbolização (Silva & Silva, 2017). No que diz respeito à neuropsicologia, muitos estudos destacam que as crianças com autismo possuem, especialmente, déficits em se colocar no lugar do outro (Teoria da Mente¹⁹) nas funções executivas²⁰ (Czermainski, Bosa & Salles, 2013; Talero-Gutiérrez et al., 2015). Dessa forma, tais estudos explicam, neurologicamente, que as dificuldades ocorrem, principalmente, em desempenhar um planejamento, organizar um pensamento abstrato e conseguir se apropriar de uma flexibilização mental, como uma metarrepresentação. Isso explicaria o motivo pelo qual as crianças com autismo não conseguiriam, ou teriam dificuldades, em planejar, simbolizar e/ou assumir papéis na brincadeira de faz de conta, pois com um déficit nas funções executivas e em flexibilizar o espaço eu-outro, conseqüentemente não conseguiriam se colocar no lugar do outro.

¹⁹ “Capacidade para atribuir estados mentais (crenças, desejos, conhecimento e pensamentos) a outras pessoas e prever o comportamento das mesmas em função destas atribuições” (Bosa, 2001, p. 284).

²⁰ Habilidade no planejamento de estratégias de resolução de problemas para a execução de metas, mediada pelo córtex frontal (Luria, 1981).

Apesar dessas constatações, estudo longitudinal recente (Rosas et al., 2019), que avalia o perfil neuropsicológico de crianças com autismo entre 5 e 6 anos, pontua que, mesmo com dificuldades significativas nas funções executivas, essas crianças podem se beneficiar e desenvolver tais habilidades através de estratégias baseadas em jogos. Afirmam ainda que essas estratégias deveriam ser implementadas em ambiente escolar regular, natural e integral, pois, dessa forma, se tornam ainda mais eficazes e resultam em um melhor prognóstico no desenvolvimento de crianças com autismo (Rosas et al., 2019). Demonstram, assim, “a importância da realização de atividades para a promoção de Funções Executivas *no currículo da pré-escola*” (Rosas et al., 2019, p. 10, tradução e grifos meus). Logo, utilizar jogos e brincadeiras no cotidiano da escola e dentro do currículo da Educação Infantil deveria ser considerado indispensável e fundamental, especialmente para crianças com autismo. Ou seja, até mesmo o olhar neuropsicológico não deveria se prender à limitação aparente, além de que estudos dos primórdios da neuropsicologia (Luria, 1981) já enfatizavam a plasticidade cerebral e a compreensão de que ela ocorre através do meio, social e cultural.

Dessa forma, dizer que a criança com autismo não brinca, com foco somente em suas limitações – passíveis a qualquer ser humano –, torna-se insustentável, uma vez que o brincar é justamente desenvolvido socialmente (Bagarollo, Ribeiro & Panhoca, 2013; Vigotski, 2008). Nesse caminho, estudos têm debatido que um dos motivos pelos quais existe o entendimento de que as crianças com autismo não brincam pode estar vinculado às poucas oportunidades de experiências em brincadeiras, tendo em vista a dificuldade previamente estabelecida e descrita em relação a socialização e interação (Castro, Panhoca & Zanolli, 2001; Goés, 2002). É fundamental compreender que cada forma de relação produz elos específicos entre pessoas e as conecta no mundo e ao mundo. Nesse sentido, “a subjetividade do indivíduo com TEA deve ser respeitada com uma grande expressão de si” (Almeida & Alves, 2020, p. 178). Ou seja, de forma singular e única a partir da sua vivência. Algumas observações sobre o brincar já eram

debatidas desde a descoberta do TEA, especialmente sobre o interesse maior da criança com autismo em objetos do que em relações humanas. Assim, faz-se necessário revisitar o artigo que apresenta os primeiros casos de autismo para compreender melhor o processo histórico que se deu até a atualidade acerca do assunto.

3.1 Revistando o estudo de Kanner: um foco para além das limitações

Apesar da conclusão final de que existia uma deficiência inata e biológica nas crianças com autismo, Kanner (1943) descreve, em seu estudo, que a maioria dos casos obteve um progresso significativo no desenvolvimento, com o decorrer dos anos. Observa, ainda, que identificou nas famílias um modo diferente de se relacionar com essas crianças. Ao mesmo tempo que os responsáveis percebiam o isolamento social como o pilar principal das dificuldades de seus filhos, percebiam também a facilidade dessas crianças em memorizar nomes. Assim, passavam a interagir com essas crianças, orientando-as a desenvolverem a memória, pois a identificavam como uma habilidade entre tantas limitações. Apesar disso, como desenvolviam a memória apenas como um exercício, as palavras acabavam por não ter valor semântico, o que desfavorecia a comunicação social. Outro dado intrigante é que aquelas crianças descritas sem desenvolvimento da fala foram vistas formando palavras com os lábios, em silêncio, além de algumas palavras soltas em voz alta, o que o autor sugere ser uma possibilidade de que apenas não tivessem interesse em desenvolver a fala (Kanner, 1943).

Outro ponto importante observado nas descrições dos casos, é que se identificou um déficit significativo na compreensão de conceitos e uma inflexibilidade de pensamento, em que tudo parecia ter sentido literal, dificultando a comunicação. Alguns falavam em 3ª pessoa, mas apenas porque pareciam repetir, inclusive em sua entonação, algo que haviam escutado. O estudo descreve, ainda, que esta característica durava, mais ou menos, até os 6 anos. Também observou que intrusões do mundo externo, em geral, pareciam ser incômodas, desde os

momentos de alimentação, aos barulhos externos. Frisou que não parecia ser o barulho em si que incomodavam as crianças, tendo em vista que podiam produzir barulhos próprios em altíssimo som, mas sim aqueles que interrompiam seu isolamento. Nesse sentido, acabavam por demonstrar uma limitação na variedade de atividades, o que fazia com o que o cotidiano se tornasse rígido e sistemático, de forma quase obsessiva (Kanner, 1943).

Apesar de todos esses pontos que, inclusive, se assemelham com a forma como o espectro é caracterizado ainda nos dias atuais (tanto nos manuais, como nos estudos da neuropsicologia), é interessante observar que *o autor identificou que todas as crianças – em unanimidade – brincavam, porém de uma forma descrita como rígida* (Kanner, 1943). Nesse sentido, as 11 crianças descritas demonstravam um interesse específico em coisas que não se modificavam, inanimadas, tais como os objetos. Dessa forma, todas elas foram caracterizadas com um interesse maior por objetos do que pelas relações humanas, o que as levava, segundo o autor, por diversas vezes, a usarem partes do corpo de pessoas de seu convívio apenas como um instrumento. Além disso, observou-se que entre pares não brincavam, mas podiam ficar por horas brincando com objetos, inclusive em um espaço com outras crianças, sem manter contato social. E mesmo sem o contato físico, demonstravam, em alguns casos, memorizar o nome dos colegas e características físicas destes. Outro ponto descrito é que se identificou que algumas crianças tinham interesses por pessoas apenas em fotos, nas quais estavam estáticas, além de não entenderem a diferença entre o real e a representação (a foto), mesmo que não apresentasse nenhum déficit cognitivo (Kanner, 1943).

Por fim, no artigo foi descrito que havia um fechamento para o que era externo desde o “início” – apesar de todas as crianças estarem com 4 anos em diante, Kanner (1943) pontua que traz essa informação dos relatos de familiares –, o que se desencadeava em incapacidade nas relações sociais, embora houvesse boa relação com os objetos, que são, por sua vez, artefatos culturais construídos por pessoas. O autor descreveu que os comportamentos

pareciam ser apenas uma reprodução de um hábito obsessivo, que resultava em uma dificuldade de adaptação a mudanças, além de uma capacidade mnésica desprovida de significado. Ainda assim, enfatiza, em seu estudo, que 10 dos 11 casos demonstraram progressos no desenvolvimento de forma significativa, mesmo com um atraso, se comparado ao padrão socialmente construído e considerando seus diferentes níveis de comprometimento (Kanner, 1943).

Dessa forma, Kanner (1943) especificou que entre os 5 e 6 anos, as crianças que observou abandonaram a ecolalia e se apropriaram melhor da comunicação social. Assim como identificou que entre os 6 e 8 anos, elas começaram a brincar em grupos, mesmo que ainda de forma periférica. Ademais, observou que as crianças que tiveram mediação, estiveram em escolas e contato com pares, desenvolveram-se mais, inclusive obtendo trabalho quando chegavam à vida adulta (Kanner, 1943). Apesar disso, finaliza dizendo que “estas crianças vieram ao mundo com uma *incapacidade inata* de estabelecer o contato afetivo habitual com as pessoas, *biologicamente previsto*, exatamente como outras crianças veem ao mundo com deficiência física inata ou intelectual” (Kanner, 1943, p. 250, tradução e grifos meus).

Sendo assim, percebe-se a contradição: pontuam-se as limitações, porém observam-se também os progressos significativos, especialmente quando essas crianças tinham acesso a espaços coletivos com pares de desenvolvimento. E, ainda assim, conclui-se acerca de uma “incapacidade inata” e questões “biologicamente previstas” (Kanner, 1943). Dessa forma, mesmo com as possibilidades descritas desde aquela época, a ênfase se direciona aos déficits, que, por sua vez, são produtores de estigmas. Assim, a conclusão recai sobre a limitação. Sem pensar na criança de forma integral, há uma fragmentação do seu desenvolvimento, pois se desconsidera todo seu potencial através do meio social. Nesse sentido, é preciso ir no caminho ao contrário, os caminhos para além do que se vê. Para além do déficit, quais são as possibilidades da criança com autismo?

3.2 O brincar atípico da criança com autismo: criando sentido e possibilidades

Para além das discussões acerca das dificuldades sociais específicas que parecem limitar a brincadeira da criança com autismo, além das afirmações em manuais de diagnóstico (APA, 2014) que ainda descrevem o TEA com foco em déficits, pesquisas já mostram que essas crianças possuem um brincar significativo – mesmo que nem sempre hegemônico. Assim, um modo de brincar sutil ou até peculiar pode passar despercebido, ou ainda ser considerado disfuncional e descartado em relações sociais de crianças com autismo (Woflberg et al., 2012; Woflberg et al., 2015; Woflberg, 2015). A partir da compreensão de que quem interpreta e significa o mundo para as crianças é o outro, crenças errôneas podem inviabilizar um desenvolvimento em potencial e deixar de contribuir para saltos qualitativos importantes, a depender de como acolhem os modos brincantes da criança com autismo.

Em um estudo de caso clínico, com objetivo psicopedagógico, foi possível observar que a criança em questão desenvolveu a brincadeira de faz de conta a partir da interação com a pesquisadora (Ribas, 2013). Inicialmente, a criança parecia dispersa e desinteressada, porém, a partir da intervenção psicopedagógica, em que a pesquisadora afirma e insiste que a boneca precisa ir ao banheiro, a criança simboliza colocando a boneca em cima de um lixo, representando-o como vaso sanitário, ao mesmo tempo que faz barulho de descarga. Embora a criança demonstrasse um possível desinteresse nessa brincadeira, ao haver uma mediação que identifica possibilidades e tem intenção pedagógica, a criança com autismo acaba por não só se inserir no brincar de faz de conta, mas se apropriar de gestos e onomatopeias. Apesar disso, a criança em questão simbolizou, mas demonstrou dificuldade em se colocar em 1ª pessoa, como se brincasse do “lado de fora”, sem assunção de papéis (Ribas, 2013). Já em pesquisa feita em contexto escolar, em momento de brincadeiras com crianças com autismo e seus pares e professoras, foi possível observar, além da simbolização – na qual uma caixa se torna um

barco de pirata e embaixo da areia se acha um tesouro –, a assunção de papéis – em que criança se coloca como pirata (Silva & Silva, 2017).

Em comum, ambas as pesquisas pontuam que o uso de recursos simbólicos, como casinhas, bonecas e mesmo outros objetos que não brinquedos – tais como cenários e materiais adequados –, atrelados à mediação de outrem – que dão significado ao mundo cultural –, mostram-se indispensáveis para impulsionar processos criadores de crianças com autismo (Ribas, 2013; Silva & Silva, 2017). É importante frisar que as crianças em questão, especialmente na segunda pesquisa, tinham a fala significativamente desenvolvida, o que contribui na observação da assunção de papel. Ainda assim, vale refletir acerca das crianças com autismo não verbais. A dificuldade ou o não desenvolvimento da fala pode sugerir que estas não assumem papéis e, assim, não brincam de faz de conta em níveis mais elaborados. Mesmo compreendendo que, de fato, torna-se mais limitada a observação desse aspecto em crianças não verbais, mostra-se necessário questionar cada caso. *Entende-se aqui que não se pode afirmar como ausente apenas pelo fato de não ser possível observar.* Nesse sentido, salienta-se a importância de olhar além do déficit.

Muitas crianças com autismo “permanecem não-verbais, embora estabeleçam formas de se comunicar que apontam para uma inteligência preservada e por vezes, requintada. É preciso se atentar então ao que a criança sabe e o que não sabe” (Gonzaga & Borges, 2018, p. 168-169). Ao conhecer a criança de forma particular, é possível mediar situações de brincadeira a fim de auxiliá-la a desenvolver a partir de suas necessidades. O fato é que no que diz respeito ao autismo, existem “inúmeras flutuações do espectro, em sua forma plural, por isso, muitas vezes são inconcebíveis interpretações que possam ser generalizadas. No entanto, é fundamental estarmos atentos aos indícios atípicos de atenção e de comunicação para podermos intervir a partir deles” (Paoli & Sampaio, 2020, pp. 212-213).

Crianças com autismo que têm dificuldades nas relações e comunicações sociais interagem, muitas vezes, expressando-se corporalmente. Sendo assim, quando não oralizadas podem usufruir de outros aspectos comunicativos. Aproximam-se, observam, sorriem, gesticulam ou apenas ficam atentas (Martins & Monteiro, 2019). Por isso, é importante que não só exista a intenção de atribuir sentido a possíveis falas, mas também a ações – corporais como um todo. Todas as ações, sem exceção, devem ser consideradas e significadas (Martins & Monteiro, 2019; Silva & Silva, 2017; Woflberg, 2015; Woflberg et al., 2012; 2015). Em pesquisa feita com crianças com autismo não verbais, observou-se que a interpretação e o significado dado a qualquer ação da criança – independentemente de ter um significado cultural generalizado – potencializam suas possibilidades de desenvolver aspectos da comunicação e interação (Martins & Monteiro, 2019). Além disso, “o aspecto que parece ter norteado as possibilidades de aproximação da criança e as interações propriamente ditas foi o investimento *insistente* nas relações sociais e nos processos significativos instaurados” (Martins & Monteiro, 2019, p. 286, grifo meu).

É importante frisar que validar outros aspectos comunicativos – olhar, sorriso, gestos – não significa desconsiderar a importância da fala ou parar de criar possibilidades para o seu desenvolvimento, tendo em vista o salto qualitativo nas relações que se dá a partir da verbalização. É fundamental que a criança continue “sentindo necessidade” (Vygotski, 2013, p. 189, tradução da pesquisadora) de desenvolver a fala, pois se a criança percebe que consegue apenas se comunicar através de gestos, pode não ter a necessidade de falar. Apesar disso, mesmo compreendendo as limitações da comunicação não verbal, “seria um equívoco supor que a ausência de fala, por si só, impeça a comunicação social, pois assim como ocorre em outras situações, são possíveis estratégias alternativas eficazes” (Paoli & Sampaio, 2020, p. 213).

As relações sociais precisam, antes de tudo, fazer sentido. Sendo assim, ações não verbais podem ser o princípio comunicativo da criança com autismo, inclusive em um momento de faz de conta. Ações corporais, gestos, onomatopeias, assim como a fala, carregam significados culturais generalizados e por isso são potentes interlocutores das relações sociais. Ademais, o gesto está na gênese da fala, e “toda atividade simbólica representacional está cheia desses gestos indicativos” (Vygotski, 2012, p. 188, tradução da pesquisadora). A própria ação da criança – balançar o corpo fazendo de conta que faz um bebê ausente dormir – ou a ação sob um objeto – balançar uma boneca fazendo de conta que faz ela dormir – podem representar um faz de conta. Nesse sentido, é importante considerar o corpo como parte fundamental do brincar, pois “o corpo *performatiza* a ação de tal forma que ele se transforma no objeto a ser representado” (Silva, Costa & Abreu, 2015, p. 126, grifos dos autores). Assim, *no e pelo* corpo a brincadeira também é demarcada: seja na forma de compor um papel – no modo como é ser mãe ou ser pirata –, seja pela transição dos significados dos objetos para um simbólico, que advém de uma ação – transformar uma vassoura em um cavalo – como quando o próprio corpo é o brinquedo – e se transforma em um avião que voa pela sala.

Dessa forma, o corpo é lócus indispensável para uma atividade criadora e também deve ser considerado um recurso simbólico: “o corpo é brincante” (Silva, Costa & Abreu, 2015, p. 129). Os processos simbólicos se tornam cada vez mais complexos e quanto mais refinados, mais a possibilidade de as crianças interpretarem seu mundo e se apropriarem dele (Silva, Costa & Abreu, 2015). A partir disso, vale reiterar que o aspecto da realidade está diretamente ligado à imaginação-emoção e ao faz de conta. Quanto mais experiências e interações sociais a criança tiver, mais possível e elaborada será sua brincadeira de faz de conta (Vygotski, 2010). As atividades criadoras “se manifestam atreladas às condições materiais de vida e às necessidades e aos desejos vivenciados pela criança a partir do seu contato com a cultura (majoritariamente organizado para e pelos adultos)” (Silva, Costa & Abreu, 2015, p. 128). Através do brincar, a

criança amplia a interação com outras pessoas, reconhece e reorganiza o seu mundo e pode vivenciar e sentir experiências que antes eram impossíveis no cotidiano fora da brincadeira. Ainda que no faz de conta a criança com autismo possa desenvolver sua imaginação-emoção e regular seus comportamentos reais, ao mesmo tempo se apropria dos significados culturais do seu meio social.

Identifica-se, portanto, a importância da brincadeira, como uma atividade social e guia no desenvolvimento infantil, especialmente no desenvolvimento de crianças com autismo. Isto porque “o desenvolvimento cultural é a principal esfera em que é possível compensar a deficiência. Onde não é possível avançar no desenvolvimento orgânico, abre-se um caminho sem limites para o desenvolvimento cultural” (Vygotsky, 1997, p. 12). Nesse sentido, a brincadeira torna-se um caminho para a ZPD/I (Vygotski, 1997) e ao considerar o aspecto cultural do desenvolvimento, cabe questionar como *outras pessoas* se relacionam com crianças com autismo, tendo em vista que o foco no déficit impede o olhar para as possibilidades (Martins & Monteiro, 2019; Wolfberg, Bottema-Beutel & Dewitt, 2012; Wolfberg et al., 2015; Wolfberg, 2015). Possíveis crenças do que essas crianças fazem – ou melhor, não fazem – limitam potenciais mediações que podem impulsionar o brincar dessas crianças e, conseqüentemente, o seu desenvolvimento com um todo (Martins & Monteiro, 2019; Wolfberg, Bottema-Beutel & Dewitt, 2012; Wolfberg et al., 2015; Wolfberg, 2015).

A partir disso, estudo (Wolfberg, Bottema-Beutel & Dewitt, 2012) identifica pontos que podem contribuir para o desenvolvimento do brincar da criança com autismo ao realizarem brincadeiras de grupo integradas (*Intregated Play Group – IPG*) entre criança com autismo e pares de desenvolvimento típico. O *IPG* tem como objetivo: a) cultivar iniciativas de brincadeiras, sejam elas quais forem, dando oportunidade de significar seu possível “isolamento” de outra forma; b) O adulto deve mediar a brincadeira quando necessário e se retirar quando não o for, para que as crianças potencializem sua forma de brincar, mas não

deixem de brincar espontaneamente ; c) apoiar a comunicação verbal e não verbal para que as crianças se mantenham atentas e possam se apropriar do repertório da brincadeira; e d) tentar ir além do que se observa. Por exemplo, se a criança tem interesse por alinhar objetos, ela poderá ser a balconista na brincadeira de faz de conta enquanto seus colegas vão às compras, de forma que se diversifique a rotina padrão da criança (Wolfberg, Bottema-Beutel & Dewitt, 2012).

Em observações longitudinais após utilizarem os pontos supracitados do *IPG*, percebeu-se que as “práticas contínuas mostram que indivíduos com autismo podem melhorar nas áreas em que são classicamente afetados quando apoiados em brincadeiras sociais autênticas e inclusivas” (Wolfberg, Bottema-Beutel & Dewitt, 2012, p. 75, tradução da pesquisadora). Os autores pontuam que as crianças com autismo apresentam alguns desafios únicos no brincar de faz de conta e, com isso, a necessidade de “intervenções eficazes e culturalmente relevantes que apoiem especificamente as necessidades lúdicas de crianças com autismo em contextos sociais com colegas típicos” (Wolfberg, Bottema-Beutel & Dewitt, 2012, p. 73, tradução da pesquisadora). Nesse sentido, entendem que sem essas possibilidades relacionais, especialmente a partir da brincadeira, que é a atividade principal na infância, *as crianças com autismo correm o risco de ficarem cada vez mais excluídas, pois o isolamento social soma-se à privação de experiências essenciais para o desenvolvimento das habilidades sociais, comunicativas e simbólicas*. Complementam que “a natureza transacional de tais experiências molda até que ponto as crianças com autismo entram na cultura de colegas e colhem os benefícios da brincadeira” (Wolfberg, Bottema-Beutel & Dewitt, 2012, p. 73, tradução da pesquisadora). Vale salientar que, nesse contexto de pesquisa, as crianças sem o diagnóstico de autismo interagem e brincam com as crianças com autismo, sendo do adulto o papel de organizar e direcionar, e mediar se necessário. Assim, a agencialidade dos pares de desenvolvimento mostra-se parte indispensável do processo de desenvolvimento das crianças

com autismo, ao mesmo tempo que essa relação demonstra ser extremamente benéfica também para as crianças de desenvolvimento típico (Wolfberg, Bottema-Beutel & Dewitt, 2012). *Uma troca potente e mútua como deve ser: crianças convivendo com crianças.*

Ademais, no que diz respeito a crianças com autismo, é preciso superar a dicotomia mundo físico *versus* mundo social e os saltos entre as interações diádicas *versus* triádicas, para assim entender as suas relações triádicas, aprofundando não só nas trocas sociais humanas, mas em tudo aquilo que permeia as interações desse mundo cultural, tal como os objetos/brinquedos e os tipos de usos feitos por elas. Significa, então, compreender seu modo de brincar, seja qual for, tal como de “caráter repetitivo, restritivo, a usos atípicos. É necessário contar com parâmetros qualitativos desde considerar o que faz a criança em cada período e como se introduz gradativamente atenção compartilhada” (Benassi & Rodríguez, 2020, p. 789, tradução da pesquisadora). Porém, o que se observa é que mesmo que a criança realize um uso contínuo dos objetos/brinquedos de forma intencional, porém incipiente, a tendência do outro que se relaciona com ele é de diminuir as mediações semióticas de forma gradual (Benassi & Rodríguez, 2020).

Nesse sentido, o estudo (Ozonoff et al., 2008) pontua que, para além de usos dos objetos que são observados em crianças com desenvolvimento típico, é possível identificar, até mesmo antes dos 12 meses de idade, “*usos atípicos*” (Figura 1/Tabela 1) em crianças com autismo. Assim, esses usos atípicos – tal como girar, rolar, rodar e explorar de forma incomum os objetos – seriam, “qualitativamente diferentes” (Benassi & Rodríguez, 2020, p. 788) de usos não convencionais – sacudir, bater, levar a bocar, atirar – que crianças sem o diagnóstico fazem no mesmo período de desenvolvimento. Segundo o estudo, crianças com autismo fazem, por exemplo, 4 vezes mais “*olhar exploratório incomum*”, uso dos objetos/brinquedos que envolve visualizar, de forma incomum ou prolongada, um objeto/brinquedo (Ozonoff et al., 2008).

Figura 1 - *Categorização dos usos típicos e atípicos.*

<i>Code</i>	<i>Description</i>
<i>Typical uses of object</i>	
Shakes/waves	Infant shakes, waves, or twiddles the object while holding it with one or both hands. Coded as duration
Bangs/taps	Infant uses one or both hands to hit, bang, or pound on an object, or uses an object to hit, bang, or pound another object, such as the table. Coded as duration
Mouths	Infant licks, sucks, or chews on an object. Instances where the child was sucking on the nipple of the bottle were not scored. Coded as duration
Throws/pushes	Infant throws the object, drops it off the table, or pushes it toward the examiner, ending their interaction with that object. Coded as frequency
<i>Atypical uses of object</i>	
Spins	Infant drops, tosses, or manipulates an object in order to make it spin or wobble. Coded as frequency
Rolls	Infant pushes a round object along a surface so that it rolls. Coded as frequency
Rotates	Infant turns, flips, or rotates object at least twice. Coded as duration
Unusual visual	Infant engages in prolonged visual inspection (>10 seconds), examines object from odd angles or peripheral vision, or squints or blinks repeatedly while examining object. Coded as duration

Fonte: (Ozonoff et al., 2008, p. 462).

Tabela 1 - *Tradução da Figura 1.*

Código	Descrição
<i>Usos típicos do objeto</i>	
Sacudir/Balançar	O bebê sacode, acena ou gira o objeto enquanto o segura com uma ou ambas as mãos. Codificado como duração
Bater/Dar tapa	O bebê usa uma ou ambas as mãos para bater, bater ou bater em um objeto, ou usa um objeto para bater, bater ou bater em outro objeto, como a mesa. Codificado como duração
Levar à boca	O bebê lambe, chupa ou mastiga um objeto. Os casos em que a criança estava sugando o bico da mamadeira não foram pontuados. Codificado como duração
Atirar/Empurrar	A criança atira o objeto, deixa-o cair da mesa ou empurra-o na direção do examinador, encerrando sua interação com aquele objeto. Codificado como frequência
<i>Usos atípicos do objeto</i>	
Girar	O bebê deixa cair, joga ou manipula um objeto para fazê-lo girar ou oscilar. Codificado como frequência
Rolar	O bebê empurra um objeto redondo ao longo de uma superfície para que ele role. Codificado como frequência
Rodar	O bebê vira, vira ou gira o objeto pelo menos duas vezes. Codificado como duração
Olhar exploratório incomum	O bebê realiza uma inspeção visual prolongada (> 10 segundos), examina o objeto de ângulos estranhos ou visão periférica, ou aperta os olhos ou pisca repetidamente enquanto examina o objeto. Codificado como duração

Fonte: elaboração própria.

Esse olhar exploratório incomum pode ser explicado tendo em vista que os sistemas de atenção são interrompidos em crianças com autismo, o que implica na forma como ela é organizada. Sendo assim, a criança com autismo “tende a olhar por mais tempo para os objetos, uma vez que podem agarrá-los e manipulá-los” (Ozonoff et al., 2008, p. 467) e, assim, “isso pode resultar em uma cascata de desenvolvimento na qual a atenção aos objetos aumenta com o tempo” (Ozonoff et al., 2008, p. 467). Apesar disso, é fundamental o olhar atento para esse uso atípico, de forma a transformá-los em novas possibilidades, caminhos e sentidos culturais, já que os chamados “comportamentos repetitivos” (*repetitive behaviors – RBs*) com objetos restritos podem criar obstáculos e reduzir o interesse da criança com autismo de interagir com pessoas, diminuindo, assim, sua possibilidade de desenvolvimento (Ozonoff et al., 2008).

O fato é que, para além desses usos atípicos descritos, a criança com autismo pode fazer diferentes tipos de usos. E indo além, mesmo que os usos sejam *qualitativamente diferentes* dos seus pares de desenvolvimento, não se deve cair no erro de que não há uma intenção comunicativa dessa criança ao mundo, pois podem ser modos atípicos e ter aspectos de comunicação e interação. Entende-se que é irresponsável simplesmente enquadrar uma criança em modelos classificados anormais ou disfuncionais a partir de uma não correspondência ao modelo-padrão, pois “a partir daí, e provavelmente para o resto da vida aquela pessoa carregará o rótulo negativo (...) sofrerá muitas restrições e terá fechados muitos caminhos, tudo porque não agiu ou reagiu segundo os padrões convencionados para uma criança ‘normal’” (Abreu Dallari & Korczak, 1986, p. 24). No caso da criança com autismo, pode se tornar um círculo sem fim, já que a aparente falta de interesse ou interação pode levar a um afastamento social cada vez maior, e esse isolamento pode ser o argumento de que essas crianças não brincam de forma adequada, ou simplesmente não brincam. Criam-se, assim, obstáculos nas possibilidades de dar significados culturais a modos *atípicos/singulares brincantes*.

Por isso, é preciso ter um olhar atencioso a cada modo de estar no mundo (Spinoza, 2009), considerando-os únicos, com o intuito de compreendê-los para assim potencializar seu desenvolvimento. Para tanto, amplia-se o olhar para o desenvolvimento como diverso além da “compreensão da diversidade de funções comunicativas presentes nas interações triádicas” (Benassi & Rodríguez, 2020, p. 789, tradução da pesquisadora). Dessa forma, as “ecolalias, as estereotípias, as manifestações idiossincráticas de cada um são consideradas expressões passíveis de confirmação e não de negação ou de impossibilidade de ser-no-mundo” (Almeida & Alves, 2020, p. 175). O brincar da criança com autismo é apenas mais um dos modos singulares de ser/estar no mundo.

A partir da compreensão desses modos brincantes atípicos/singulares das crianças com autismo, reitera-se que nem em seus primórdios se desconsiderou a brincadeira dessas crianças, e sim evidenciou-se um brincar peculiar, com uma preferência por fazê-lo sozinhas. Observou-se, ainda, que as crianças com autismo demonstravam pouco ou nenhum interesse nas relações sociais e, de forma oposta, uma “obsessão” em manusear e agir sob objetos /brinquedos. E por que não potencializar as relações sociais através desses mediadores culturais por essência? Os objetos/brinquedos podem ser pontes comunicativas importantes, especialmente no desenvolvimento das crianças com autismo, em suas relações vir a ser-mundo.

3.3 Os objetos/brinquedos como ponte comunicativa no brincar de criança com autismo

O uso de objetos possibilita que “espaços de atualizações de significados” sejam “utilizados para reafirmar o convencional na cultura. Na infância, eles são produzidos na forma de brinquedos, que apresentam elementos semântico-ideológicos” (Santos, Barbato & Delmondez, 2018, p. 760). Os discursos que ocorrem nas práticas culturais atuam na regulação dos significados dos usos simbólicos dos objetos, produzindo novas possibilidades. Apesar disso, da mesma forma podem bloquear os processos de imaginação caso a mediação não tenha

a qualidade necessária ou brinquedos adequados não sejam disponibilizados. Desta maneira, ao existir abertura para a brincadeira em contextos inclusivos e brinquedos que impulsionam esse brincar, a criança pode se reconhecer no outro, e assim se reconhecer no mundo, “*num movimento em que a igualdade possa residir na diferença*” (Santos, Barbato & Delmondez, 2018, p. 769, grifos meus).

Sendo assim, é necessário compreender a importância de materiais que favoreçam a atividade-guia que é o brincar (Marcolino & Mello, 2015). Os objetos/brinquedos tornam-se a mola impulsadora da imaginação (Leontiev, 1998) e dão acesso ao mundo cultural que existe para além da brincadeira. Quanto menor for a criança, ou com menor potencial de abstração para níveis de simbolização, mais necessidade ela terá dos objetos. E tendo em vista que se aprende primeiro os usos convencionais para depois simbolizar, torna-se mais fácil quando os objetos são mais semelhantes à realidade (Cardenás, Rodríguez & Palacios, 2014). Além disso, é fundamental que os brinquedos sejam planejados e não aleatórios, de forma que se ampliem as possibilidades dentro do brincar (Cruz, 2015b; Marcolino & Mello, 2015; Wolfberg, Bottema-Beutel & Dewitt, 2012). Ao considerar as especificidades do desenvolvimento das crianças com autismo, esse pode ser um ponto de inflexão. Ribas (2013) demonstrou, por exemplo, que a criança com autismo observada só conseguiu se conectar ao brincar de faz de conta quando se utilizou uma boneca grande. É possível interpretar que a boneca de um tamanho mais próximo a um bebê humano pode ser mais factível de representar do que a boneca em miniatura. Assim, quanto mais próximo o objeto/brinquedo está da realidade, mais possibilidades de faz de conta a criança demonstrou.

Nesse sentido, as interações triádicas entre crianças e adultos, ou entre crianças e seus pares, compartilhando objetos, criam possibilidades simbólicas infinitamente mais significativas do que em diádes *criança-objeto em brincadeiras individuais ou sem pares*, exatamente porque a relação pode potencializar os tipos de usos de forma a dar origem e evolui-

los (Palacios & Rodríguez, 2015). É possível observar que “os objetos permitem que as crianças moldem o relacionamento com seu parceiro e, mesmo que seja uma hipótese preliminar, possam mediar os relacionamentos” (Manzi et al., 2020, p. 8). Dessa forma, torna-se fundamental levar em consideração as relações triádicas *criança-objeto/brinquedo-outro*, já que a partir delas é possível identificar informações importantes da interação criança-mundo, seja em contexto familiar, terapêutico ou escolar (Manzi et al., 2020). Observa-se então que é importante partir do princípio de que há uma unidade mínima de interação (Rodríguez & Moro, 1999). *Ou seja, as relações se tornam mais potentes quando a mola impulsionadora – os objetos/brinquedos – e a força que as impulsiona – as relações sociais – se conectam nessa unidade mínima.*

4 ENTRE O BRINCAR, BRINQUEDOS E BRINCANTES: VIVÊNCIAS EM ESPAÇOS BRINCANTES

Brincava de fingir que pedra era lagarto. Que lata era navio. Que sabugo era um serzinho mal resolvido e igual a um filhote de gafanhoto. Cresci brincando no chão, entre formigas. De uma infância livre e sem comparamentos. Eu tinha mais comunhão com as coisas do que comparação. Porque se a gente fala a partir de ser criança, a gente faz comunhão: de um orvalho e sua aranha, de uma tarde e suas garças, de um pássaro e sua árvore. Então eu trago das minhas raízes criancieiras a visão comungante e oblíqua das coisas. Eu sei dizer sem pudor que o escuro me ilumina. É um paradoxo que ajuda a poesia e que eu falo sem pudor. Eu tenho que essa visão oblíqua vem de eu ter sido criança em algum lugar perdido onde havia transfusão da natureza e comunhão com ela. Era o menino e os bichinhos. Era o menino e o sol. O menino e o rio. Era o menino e as árvores.

(Barros, 2018, p. 67)

Para compreender como as crianças com autismo estão vivenciando suas relações com o mundo – e vice-versa – especialmente em relações triádicas *criança-objeto/brinquedo-outro*, é fundamental analisar espaços coletivos infantis, de forma a observar as situações de brincadeiras na gênese das relações sociais das crianças. Nesse sentido, a escola é um importante contexto na primeira infância, que engendra inúmeras possibilidades de desenvolvimento a partir de trocas de saberes entre professores e também entre pares (Barbato & Mieto, 2015; Gonzaga & Borges, 2018; Pedroza, 2005). Ao brincar na escola, as crianças interagem e se desenvolvem umas com as outras. Com isso, surgem microculturas com crenças e valores, que coexistem de forma independente no todo, ao mesmo tempo que formam uma única voz. Sendo assim, o brincar é polifônico²¹ e “promove a abertura para mudanças e

²¹ Aqui se compreende o termo *polifonia* a partir da visão de Bakhtin (1986), que faz uma analogia a um estilo de composição musical no qual várias melodias/vozes se desenvolvem independentemente, embora no conjunto exista também uma única melodia/voz.

transformações, assim como para a permanência de interações democráticas, pois estar entre amigos, constrói reciprocidade” (Barbato & Mieto, 2015, p. 95).

Ainda, o ambiente escolar pode propiciar não só condições de ensino, mas a inclusão efetiva dessas crianças (Barbato & Mieto, 2015; Gonzaga & Borges, 2018). Observa-se que existem professores que identificam, em discurso, que o brincar pode ser um facilitador para desenvolver com as crianças em sala de aula mas, muitas vezes, não o colocam em prática (Barbato, Mieto & Rosa, 2016), sendo comum (*não*)*espaços* ou tempo restrito para o brincar, até mesmo na Educação Infantil. A brincadeira passa a ser considerada apenas em momentos livres, externos ao planejamento diário do contexto escolar (Barbato & Mieto, 2015; Silva, Costa & Abreu, 2015; Marcolino & Mello, 2015; Gonzaga & Borges, 2018). Momentos brincantes ficam ainda mais em segundo plano para criança com desenvolvimento atípico, pois o brincar, especialmente para elas, é considerado tempo perdido (Barbato & Mieto, 2015) ou contrário a ação pedagógica necessária (Pedroza, 2005).

Em pesquisa que desenvolveu oficinas de brincadeiras não diretivas, com o intuito de observar os momentos de brincadeiras sem modelos impostos previamente (Fonseca, Nery & Pedroza, 2010; Pedroza, 2005), observou-se que, mesmo que fosse um espaço de *brincar por brincar*, sem pretensões pedagógicas ou educativas, as crianças aprendem na relação dialética pessoa-mundo. Sendo assim, espaços que proporcionam o brincar contribuem para um papel ativo da criança, pois estas constroem suas próprias regras. Dessa forma, o “espaço da brincadeira também pode ser considerado como uma expressão de possibilidade de poder, que influencia nas relações em outros espaços em que as crianças participam” (Fonseca, Nery & Pedroza, 2010, p. 132). Ainda, notou-se que “o crescimento apresentado extrapolou o contexto da brincadeira” (Fonseca, Nery & Pedroza, 2010, p. 132), o que evidencia a importância do brincar no desenvolvimento infantil. Sendo assim, “a escola, ao oferecer espaços como esse, possibilita novas possibilidades para o desenvolvimento” (Pedroza, 2005, p. 75).

Observa-se que o brincar dentro da escola, muitas vezes, é visto como “uma infração ao trabalho pedagógico “sério” que deve ser desenvolvido em sala de aula” (Pedroza, 2005, p. 75). Porém, sabe-se que a brincadeira permite as crianças desenvolverem diversas funções psicológicas importantes (Pedroza, 2005). Considerar a importância do brincar na escola “não significa negar a função educacional de formar o sujeito que *raciocina, conhece e age* sobre a realidade. Mas o esforço maior é considerarmos (de modo integrado) imaginação e emoção dimensões fundamentais do desenvolvimento da criança” (Silva, Costa & Abreu, 2015, p. 128, grifos dos autores). Para isso, compreende-se aqui que é preciso que exista acesso à oportunidade de vivências em espaços brincantes no contexto escolar, que impulsionem o processo criador de crianças com autismo. Denomina-se, aqui, como *espaços brincantes* a unidade entre: a) condições e espaço físico propício para o brincar; b) disponibilização de brinquedos adequados para cada período de desenvolvimento infantil; c) direcionamento intencional de tempo para brincadeiras; e d) acesso integral a escola, onde a criança esteja em interação contínua com pares de desenvolvimento. Sendo assim, os espaços brincantes seriam esse conjunto de fatores que impulsionam o processo criador das crianças e tornam-se fundamentais para o processo de inclusão escolar efetiva da criança com autismo.

4.1 Inclusão e o papel do coletivo no brincar das crianças {com autismo}

Muito embora narrativas relacionadas a inclusão estejam sendo discutidas cada vez mais no contexto educacional, as crenças sobre qual é de fato o papel da escola e o papel da professora no desenvolvimento das crianças podem se tornar tanto um caminho para inúmeras possibilidades, como obstáculos que atrapalham o processo de inclusão (Barbato, Mieto & Rosa, 2016; Santos, Barbato & Delmondez, 2018). Tudo isso depende, especialmente, da formação desses educadores, desde a graduação até a formação continuada, além das suas experiências vividas e compartilhadas (Barbato, Mieto & Rosa, 2016). Dessa forma, mostra-se

urgente compreender *o que de fato é inclusão*. Embora existam diversos documentos com o objetivo de garantir o acesso de crianças com desenvolvimento atípico à escola regular (Brasil, 2010; 2015a; 2015b), nem sempre elas, por si só, asseguram a sua permanência em classes com pares, ou até mesmo na mesma escola.

Ademais, mesmo quando uma criança garante seu acesso à classe regular, não raro as adaptações curriculares não são satisfatórias. Mesmo com orientações para utilizar documentos que planejem atividades direcionadas e rotina em prol das necessidades específicas e individuais, nem sempre estes são colocados em prática (Gonzaga & Borges, 2018). Para adaptações efetivas, é preciso ser feita uma avaliação em que se possa observar tanto as dificuldades como habilidades da criança e traçar um caminho para seu desenvolvimento. E como pontuado anteriormente, a avaliação deve ser da própria criança consigo mesma em diferentes momentos, com o intuito de identificar qual foi o caminho de desenvolvimento percorrido até então, assim como as possibilidades a serem percorridas (Vigotski, 2018).

A partir disso, a avaliação pode ser um importante recurso. Nesse sentido, “o princípio de equidade é o norteador dessa proposta. A equidade adapta a regra para um determinado caso específico a fim de deixá-la mais justa” (Gonzaga & Borges, 2018, p. 185). É importante frisar que, frequentemente, confunde-se equidade com flexibilizações desproporcionais e infundadas, sem sequer avaliar a criança. Nessa linha de raciocínio, é comum que se utilizem de atividades de uma turma abaixo, consideradas “mais fáceis”, atividades de colorir ou puramente pedagógicas, sem ponderar os demais aspectos necessários para o desenvolvimento infantil (Gonzaga & Borges, 2018).

A não compreensão da criança integralmente faz com que o olhar seja direcionado apenas para o déficit, esquecendo suas possibilidades. Assim, freiam o desenvolvimento em potencial dessas crianças, sem, principalmente, trabalhar a margem da ZPD/I. Entende-se, então, “que o que é importante no desenvolvimento normal, é crucial no desenvolvimento (...)”

que apresenta risco, por que é preciso insistir mais” (Rodríguez, 2009, p. 113). E isso não significa flexibilizar ou facilitar, mas sim compreender as necessidades/particularidades da criança, de forma que ela possa confluir por caminhos alternativos sem deixar de ter como objetivo que ela se desenvolva. Mesmo que se identifique um nível de comprometimento significativo, negar, de antemão, essa tentativa, é desconsiderar as possibilidades das crianças e é deslegitimar seu direito. É preciso considerar a pluralidade do desenvolvimento humano (Martins & Monteiro, 2019), mas sem perder de vista o que é fundamental para seu desenvolvimento, tal como estar em coletivo (Vygotski, 1997; Vigotski, 2008). Considera-se, então, primordial garantir equidade sem desconsiderar o direito à igualdade, como, por exemplo, poder participar plenamente da escola, em sua totalidade, com convivência e troca com pares. Apesar das dificuldades caracterizadas no diagnóstico da criança com autismo estar com pares de desenvolvimento, pode-se, por exemplo sofisticar habilidades sociais que ainda não estão presentes (Wolfberg, Bottema-Beutel & Dewitt, 2012; Wolfberg et al., 2015; Wolfberg, 2015). Ademais, ao ter acesso integral à escola, propiciam-se condições de desenvolvimento pleno a essas crianças, tais como os espaços brincantes, que são – ou deveria ser – um direito fundamental da criança

4.2 Em defesa do direito da criança: aos brinquedos, brincar e acesso integral à escola

O brincar é um dos principais eixos do Currículo em Movimento do Distrito Federal da Educação Infantil²² (Distrito Federal, 2018a), que se baseia em importantes documentos, leis e diretrizes, a fim de orientar a proposta curricular da modalidade em questão. Assim, garantem os direitos das crianças, tal como o brincar. Nesse sentido, traz como objetivo o desenvolvimento integral da criança. Aponta como eixos estruturantes “o educar e o cuidar,

²² Apesar de existir um Currículo em Movimento específico para a Educação Especial (Distrito Federal, 2014), priorizou-se utilizar o documento da Educação Infantil compreendendo que a Educação Especial deve ser entendida como uma extensão de cada etapa da Educação Básica, transversal ao ensino regular e não uma modalidade à parte.

bem como o brincar e interagir. Portanto, fica claro que essa etapa da educação básica não se organiza com base em conteúdos, componentes curriculares ou áreas do conhecimento” (Distrito Federal, 2018a, p. 58). Pensando no contexto escolar como uma das primeiras possibilidades de troca em coletivo na primeira infância, torna-se o principal caminho para o desenvolvimento psíquico das crianças entre pares. A Educação Infantil apoia-se no direito de conviver, brincar, participar, expressar, explorar e se conhecer. Assim, “a brincadeira como prática educativa possibilita que as interações entre as crianças e seus pares e entre elas e os adultos se constituam como um instrumento de promoção da imaginação da experimentação e da descoberta” (Distrito Federal, 2018a, p. 32).

Sendo assim, a brincadeira “governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança” (Leontiev, 1998, p. 65). Apesar disso, nem sempre tal atividade ganha o destaque na prática, da mesma forma que tem em teoria. Resta ao brincar o momento “que sobra” na rotina escolar ou, na melhor das hipóteses, é utilizado para trabalhar conteúdos pedagógicos (Cruz, 2015b). Considerar a brincadeira como dispensável ou, mesmo que ainda, só como uma atividade para ensinar conteúdos acadêmicos, faz com que suas possibilidades se tornem limitadas. O brincar não é, em hipótese alguma, apenas um passatempo infantil (Elkonin, 2009), da mesma forma que é importante compreender até onde a professora pode utilizá-lo como caminho pedagógico, pois corre o risco de, “ao ser didaticamente instrumentalizada, a brincadeira priva[r]-se de suas características fundamentais, importantes para o desenvolvimento da criança” (Cruz, 2015b, p. 85). O brincar *das crianças e entre crianças* é uma atividade com fim em si mesma – o que a diferencia da interpretação estética, por exemplo (Bakhtin, 2003). No “brincar por brincar” a criança desenvolve, por exemplo, o pensamento abstrato (Vigotski, 2008), fundamental na matemática. Mas, para além disso, a criança imagina e, ao imaginar, desenvolve-se como um todo. Sendo assim, a brincadeira infantil torna-se “atividade-ponte entre conhecimento

informal e formal apresentado na escola” (Barbato & Mieto, 2015, p. 95), é, por si só, fundamental no contexto escolar, especialmente na Educação Infantil, por ser a atividade que guia esse período do desenvolvimento.

Observa-se, então, a importância de estabelecer a brincadeira como proposta-base na escola (Rosas et al., 2019), para além do olhar pedagógico, como espaço de descoberta e desenvolvimento entre pares. Cabe à professora o papel de organizadora da sala de aula (Vigotski, 2003), de forma a favorecer, acompanhar e mediar as interações entre as crianças. Nos momentos brincantes, a professora pode potencializar a qualidade das brincadeiras, quando se mostrar necessário, além de “reservar tempo para elas na rotina escolar oferecendo-lhes os brinquedos disponíveis” (Cruz, 2015b, p. 85). No que diz respeito às crianças com autismo, esses espaços brincantes são ainda menos compreendidos como um caminho de desenvolvimento, e mais marginalizada fica a importância da brincadeira. Tendem a “disponibilizar brinquedos pedagógicos, estruturados, que facilitem seu contato com cores, formas, letras, números, tamanhos e alguns hábitos de vida cotidiana (...) e atividades de colagem em exercícios repetitivos *camuflados de brincadeiras*” (Barbato & Mieto, 2015, p. 103, grifos meus). Camufla-se assim, também a inclusão, “*em nome da bem-intencionada aprendizagem*” (Barbato & Mieto, 2015, p. 103, grifos meus).

Os espaços brincantes se tornam escassos para “não atrapalhar o desenvolvimento de atividades formais” (Silva, Costa & Abreu, 2015, p. 127). Isolam-se as crianças que demandam algum auxílio específico em cantos da sala de aula, quando não em salas separadas ou escolas à parte. Negam, assim, os momentos de brincadeira “livre” para crianças com autismo, com o argumento de que elas precisam desenvolver habilidades acadêmicas para que alcancem seus pares e possam efetivamente ser incluídas (Barbato & Mieto, 2015; Gonzaga & Borges, 2018; Marcolino & Mello, 2015; Silva, Costa & Abreu, 2015). Embora os adultos sejam importantes organizadores de espaços culturais, o fato é que para que a inclusão seja efetiva, os pares de

desenvolvimento também precisam ser considerados nos processos de desenvolvimento (Barbato & Mieto, 2015). É preciso considerar a agencialidade das crianças e por isso não basta que a criança com autismo esteja na escola, porém em uma sala separada, é preciso que ela esteja em coletivo com seus pares. Torna-se primordial assegurar igualdade nos direitos fundamentais de acesso à escola e à educação e participação plena nelas, assim como equidade para se compreenderem as necessidades específicas, caso a caso, sem ferir ou passar por cima do direito à igualdade. O fato é que “tudo isso é necessário para uma criança e é necessário para *todas as crianças*” (Abreu Dallari & Korczak, 1986, p. 22).

4.3 A Escola Inclusiva: a Educação “Especial” como transversal ao ensino regular

Muitos são os marcos legais que dispõem sobre a educação e o direito à igualdade das pessoas com qualquer necessidade específica. O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069 de 1990, enfatiza, no artigo 55, que os responsáveis devem matricular as crianças, de forma obrigatória, em escolas regulares. No mesmo ano, a Declaração Mundial de Educação para Todos e, em 1994, a Declaração de Salamanca, fomentam a necessidade de políticas públicas para a educação inclusiva (Brasil, 2010). Nesse mesmo sentido, em 2006, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – CDPD/ONU, em seu artigo 7º, preconiza que o estado deve assegurar a essas crianças o pleno exercício dos direitos fundamentais, em igualdade de oportunidade com as demais crianças (Brasil, 2015b). O Brasil é signatário de todos esses documentos. Assim, em 2015, com base na CDPD que foi promulgada pelo Decreto nº 6.949/2009, instituiu-se a Lei Brasileira de Inclusão, nº 13.146/2015. Em seu artigo 7º, dispõe que o acesso ao sistema educacional, para que seja inclusivo, deve ser assegurado em “todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais,

intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem” (Brasil, 2015a).

Apesar disso, o que se observa é que muitos outros documentos legais abrem brechas para se compreender a inclusão como proposta que deve ser feita *apenas* preferencialmente em escola ou classe regular, com outras crianças com desenvolvimento típico, de modo que, a depender do entendimento sobre cada caso, o direito conquistado torna-se substituível. O direito à educação se ampara desde a Constituição da República Federativa Brasileira, de 1988, que pontua em seu artigo 206, inciso I, a garantia de acesso e permanência na escolar regular, de forma igualitária, de todas as pessoas, sem distinção. Apesar disso, no artigo 208, pontua que essa educação deve ser feita *preferencialmente* na rede regular de ensino (Brasil, 1988). Isso se torna contraditório, já que o termo “preferencialmente” não é o mesmo que “acesso e permanência na escola regular de forma igualitária e sem distinções”.

Nesse mesmo caminho, a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394/1996 estabelece em seu artigo 4º, inciso III, o atendimento especializado gratuito para educandos com autismo, altas habilidades e com deficiência, de forma *transversal a todas as etapas e modalidades*. Apesar disso, e novamente de forma contraditória, a LDB pontua que esse atendimento deve ser feito apenas “preferencialmente” na escola regular, reiterado pelo artigo 58, que dispõe especificamente sobre a Educação Especial (Brasil, 1996). Se deve ser feito de forma transversal, como poderia ser apenas preferencialmente? Assim, o termo “preferencialmente em classe regular”, que aparece com frequência nesses documentos, abre brecha para o encaminhamento das crianças com desenvolvimento atípico para classes separadas ou até mesmo para escolas especializadas e, assim, mantêm a exclusão dessas crianças, camuflada de inclusão. Ainda que sejam leis em vigência, entende-se que, ao ser retirada a possibilidade de participação plena dessas crianças na escola e em convivência diária

com pares, a inclusão deixa de ser um direito garantido e passa ser somente preferencial e não obrigatória. Retira-se o direito fundamental da criança de ter acesso à escola em sua totalidade.

Não se pode desconsiderar que houve, sim, um avanço gradual na luta por direitos fundamentais das pessoas que fogem do desenvolvimento padrão. Inicialmente, entendia-se que essas pessoas eram incapazes de fazer qualquer atividade, sendo desconsideradas totalmente em um modelo chamado Exclusão. Depois se caminhou para o modelo de Segregação, no qual eram reconhecidas, entretanto, apenas no sentido de caridade, protecionismo e assistencialismo. Com isso, eram institucionalizadas em escolas especializadas e separadas do convívio em sociedade. Posteriormente, compreendeu-se que elas deviam ter acesso social e escolar, porém precisavam se adaptar ao contexto e não o contrário, restringido seu direito. Chamaram de Integração a participação escolar parcial, na qual as crianças com deficiência ficam em salas separadas. Hoje o debate gira, em teoria, em torno do modelo de Inclusão, no qual a defesa está na igualdade de acesso total da pessoa com deficiência à escola comum, sem restrições, assim como na sociedade como um todo (Beyer, 2013).

Apesar da trajetória demonstrar esses avanços teóricos significativos, constata-se uma continuidade no processo de segregação e integração camuflados como inclusão, onde é possível identificar uma intenção, mas não a prática em si. Na escola que se pretende ser inclusiva não existem campos demarcados e restrições de participação plena como “salas especiais”, nem rótulos de “a criança incluída” ou “a criança TEA”. Nesse sentido, ainda se observa a separação de espaços destinados apenas a pessoas com deficiência e o entendimento de que são elas que devem se adequar (Beyer, 2013). Sendo assim, “quanto mais você considera uma prática ‘especial’, menos ela se torna inclusiva, porque essas categorias pertencem a crenças epistemológicas opostas, mesmo que sejam colocadas juntas no atual contexto educacional” (Ferreira & Mäkinen, 2017, p. 60).

É central entender que a cultura e a interação social são base indispensáveis nos processos de desenvolvimento psicológico, e a escola um importante espaço para tal. Mesmo que, atualmente, essas discussões estejam mais presentes e demonstrem a necessidade das relações sociais para o desenvolvimento humano, especialmente infantil, na prática ainda vemos retrocessos em relação à inclusão como pretende o ECA, a Educação para Todos, a Declaração de Salamanca, a CDPD e a LBI (Brasil, 2015a; Brasil, 2015b; Brasil, 2010). A LBI, como a mais recente lei de inclusão vigente no país, destaca que é discriminação qualquer tipo de restrição ou exclusão da pessoa com deficiência (Artigo 4º, parágrafo 1º). Em seu artigo 1º, pontua que é fundamental “assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania”. No seu capítulo IV, referente ao direito à educação, estabelece que a pessoa com deficiência deve ter acesso ao “sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida” (Artigo 28, Inciso I) e *“aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena”* (Artigo 28, Inciso II, grifos meus). Dessa forma, compreende a deficiência como a junção de fatores, devendo ser vista, então, como uma condição biopsicossocial, sendo que existem barreiras sociais na deficiência e não só déficits orgânicos da pessoa. Assim, a deficiência deve ser considerada uma construção social e não só uma questão do indivíduo (Brasil, 2015a).

Nesse sentido, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (Brasil, 2010), tornou-se um marco. Seu objetivo pauta-se no acesso, participação e aprendizagem das crianças com deficiência, Transtornos do Espectro Autista e altas habilidades, nas escolas regulares, “orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais” (p. 20). Dessa forma, não é a criança quem precisa se

adaptar ao sistema, indo de encontro à LBI (Brasil, 2015a). A PNEEPEI (Brasil, 2010) passa a enfatizar que, para que a educação especial – assim chamada – esteja alinhada à perspectiva *inclusiva*, o atendimento às crianças com desenvolvimento atípico devem ser *obrigatoriamente* em escola regular. Então impõe que, para uma inclusão efetiva, a criança com deficiência deve estar incluída em salas comuns com pares de desenvolvimento sem deficiência e não em salas separadas ou escolas especializadas.

Sendo assim, o PNEEPEI ratifica que o atendimento específico às crianças supracitadas, que venham a precisar de auxílio, deve deixar de ser substitutivo à escolar regular e ser complementar ou suplementar. E a fim de tornar a prática inclusiva de forma mais transversal possível, tem como objetivo central implementar o Atendimento Educacional Especializado – AEE, obrigatoriamente em turno contrário à classe regular. Além disso, prevê: formação continuada de professores para inclusão escolar; acessibilidade urbanística, arquitetônica, a informações; necessidade de implementação de políticas públicas, entre outros (Brasil, 2010). De forma a assegurar os direitos fundamentais específicos das crianças com autismo é implementada também a Lei nº 12.764, de 2012 (Brasil, 2012), que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Em seu artigo 1º, parágrafo 2º, considera a pessoa com autismo como pessoa com deficiência, para todos os fins legais. Desta maneira, a educação especial na perspectiva inclusiva visa que o acesso à escola regular seja obrigatoriamente uma modalidade *transversal de toda a educação básica, desde a Educação Infantil* (Brasil, 2010).

4.4 A Educação Inclusiva e o brincar na Educação Infantil: teoria *versus* realidade

A primeira etapa da Educação Básica, que assegura o acesso à creche e à pré-escola – destinadas às crianças de 0 a 5 anos e obrigatória a partir dos 4, na pré-escola –, deve garantir a inclusão de crianças com desenvolvimento atípico em classes regulares. A partir de estudo

de caso, disponibiliza-se o AEE as crianças que dele necessitarem. Segundo enfatiza a Nota Técnica Conjunta nº 2/2015 (Brasil, 2015b), que orienta em relação aos atendimentos para Educação Especial na Educação Infantil, especialmente no que diz respeito ao AEE, a criança que ingressa na escola aos 4 anos e necessita de apoio individualizado não deve fazê-lo de forma substituta às atividades curriculares propostas para a etapa em si, “devendo proporcionar a plena participação das crianças com deficiência em todos os espaços e tempos” (Brasil, 2015b, p. 4).

Tendo em vista que a Educação Infantil tem como proposta curricular os eixos norteadores *interagir e brincar*, ao pontuar que é necessário “proporcionar plena participação e garantir espaços e tempos” entende-se que diz respeito, diretamente, ao direito de conviver entre pares e brincar. A pré-escola, apesar da nomenclatura, não tem como objetivo ser um espaço preparatório academicamente, como também deixa claro o Currículo em Movimento da Educação Infantil (Distrito Federal, 2018a). É na verdade, antes de tudo, um espaço de convivência entre pares, a fim de desenvolver suas necessidades. Tem como objetivo garantir experiências que promovam relações entre os pares e o desenvolvimento integral das crianças (Brasil, 2015b).

Com isso, compreende-se que a Educação Infantil deve considerar o brincar como base fundamental do seu currículo e ser inclusiva, de modo que a criança que necessitar de AEE não deva ser retirada do coletivo com pares. Assim, o atendimento deve – ou deveria – ser transversal ao seu acesso na escola regular. Dessa forma, “cabe ao professor do AEE identificar necessidades e habilidades de cada criança por meio de um estudo de caso, a partir do qual são propostas formas de eliminar barreiras no ambiente” (Brasil, 2015b, p. 4). Nesse sentido, também vai ao encontro da LBI (Brasil, 2015a), já que entende que a escola deve encontrar formas de adaptar a criança para que ela esteja efetivamente incluída, e não o contrário. Ao identificar as barreiras, implementam-se práticas a fim de promover a participação efetiva e

plena dessas crianças. De tal modo, os direitos fundamentais são garantidos desde o primeiro momento da vida escolar da criança com desenvolvimento atípico.

A Estratégia de Matrícula do Distrito Federal (Distrito Federal, 2018b), documento que organiza, ano a ano, como será o acesso de todas as crianças que pretendem ingressar ou continuar na Escola Pública no DF, discorre sobre as matrículas a serem ofertadas e como serão disponibilizadas. Para isso, explica as modalidades da Educação Básica, assim como os tipos de turmas a serem oferecidos, tal como a quantidade de matrículas que estarão disponíveis. Dispõe sobre 7 tipos de turmas diferentes na educação básica como um todo: Classe Comum Inclusiva, Integração Inversa, Classe Especial, EJA Interventiva, Classe Bilíngue, Classe Bilíngue Mediada e Classe Bilíngue Diferenciada. No que diz respeito a crianças com autismo ingressas nas escolas públicas do Distrito Federal, pretende-se focar especialmente nos três primeiros tipos de turmas. A fim de se ter uma compreensão melhor: a) Classe Comum inclusiva é constituída por crianças com desenvolvimento atípico e pares de desenvolvimento típico. Para o acesso da criança com autismo a essa classe, a turma terá um total de 18 crianças, podendo ter um com diagnóstico TEA; b) Integração Inversa é constituída por crianças com desenvolvimento atípico e pares de desenvolvimento típico. Para o acesso da criança com autismo a essa classe, a turma terá um total de 15 crianças, podendo ter dois com diagnóstico TEA; e c) Classe especial que tem um caráter temporário e transitório, constituída exclusivamente por crianças com alguma deficiência. No caso da criança com autismo, uma professora fica responsável por até dois alunos com diagnóstico de TEA. Duas Classes Especiais podem ser agrupadas, desde que siga, rigorosamente, a modulação de duas professoras para até 4 crianças (Distrito Federal, 2018b).

Apesar da disponibilização desses diferentes tipos de classe, a Estratégia de Matrícula (Distrito Federal, 2018b) não prevê a existência de Classe Especial para crianças com autismo na Educação Infantil (Figura 2). Porém, pontua que a abertura de uma “Classe Especial para

estudantes²³ com DI, DMU e/ou TGD/TEA será autorizada, em *casos excepcionais*” (Distrito Federal, 2018b, p. 49). Complementa que a criança com autismo que necessitar desse atendimento individualizado terá um currículo desenvolvido para atender suas especificidades, e sua situação fica sob o título de “Caso Omisso” (Distrito Federal, 2018b). É interessante observar que a própria nomenclatura dada para casos de criança com autismo, na Educação Infantil, que sejam matriculadas em Classes Especiais, foge do que preconizam as leis, tendo em vista que “Caso Omisso” quer dizer “toda hipótese não prevista na lei”²⁴. Nesse sentido, entende-se que, com as brechas em documentos legais que permitem a substituição do acesso dessas crianças à escola de forma regular por classes ou escolas separadas, acaba por abrir a possibilidade de a criança com autismo ser direcionada a uma Classe Especial sem sequer ter uma tentativa de interação com pares, já no início da sua vida escolar. Nesse sentido, compreende-se que a exclusão começa desde a primeira modalidade da Educação Básica. O que parece, então, é que se supõe, a priori, que ela não pode – ou não consegue – estar em Classe Comum ou Integração Inversa, sem nem sequer a criança ter tido a oportunidade de participação em turma com pares.

²³ Os termos *alunos ou estudantes* só serão usado dentro de citações diretas, tendo em vista que se compreende a Educação Infantil não como um espaço acadêmico de preparação e sim um espaço social de brincar e interagir (Currículo em Movimento, 2018) onde existem *crianças*.

²⁴ Retirado de: <http://www.encyclopedia-juridica.com/>

Figura 2 - Matrículas disponíveis para crianças com TEA na Educação Infantil por tipo de classe.

Estratégia de Matrícula 2018

3.7.6. TRANSTORNO GLOBAL DO DESENVOLVIMENTO/TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TGD/TEA)

Estudantes que apresentam transtorno caracterizado por alterações qualitativas nas interações sociais recíprocas e na comunicação, apresentando repertório de interesse e atividades restritas, estereotipadas e repetitivas. Incluem-se nesse grupo os estudantes com Autismo, Transtorno de RETT, Transtorno de ASPERGER, Transtorno Desintegrativo da Infância e TGD/TEA sem outra especificação.

ETAPAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA	PERÍODOS	CLASSE COMUM INCLUSIVA		INTEGRAÇÃO INVERSA		CLASSE ESPECIAL	
		Número de estudantes TGD/TEA por turma	Total de estudantes por turma	Nº de estudantes TGD/TEA por turma	Total de estudantes por turma	Número total de estudantes	Número de professores
EDUCAÇÃO INFANTIL	Berçário I e II	1	10	Não há classe		Não há Classe	
	Maternal I e II	1	12				
	Pré-Escola	1º período	1	18	até 2	15	Não há Classe
2º período							

Fonte: Estratégia de Matrícula (Distrito Federal, 2018b, p. 104).

É importante ressaltar que a Estratégia de Matrícula coloca o acesso da criança com autismo a Classe Especial como temporário e pontua que “sempre que possível, os estudantes das Classes Especiais deverão realizar vivências com os estudantes das Classes Comuns” (Distrito Federal, 2018b, p. 104). Todavia, a partir do que já se discutiu sobre a importância da (con)vivência entre as crianças, especialmente nessa primeira etapa da Educação Básica, sem a interação social diária e contínua, nega-se a participação plena ao espaço com pares de desenvolvimento e, conseqüentemente, o direito ao brincar e interagir, base curricular da Educação Infantil. Ainda que no formato temporário, e com “vivências”, vale questionar como essas são feitas? Em que momentos ocorrem? Priorizam-se os momentos de brincadeira entre os pares da classe comum com essas crianças separadas em classes especiais ou apenas os momentos de atividades pedagógicas? Quanto tempo de vivência é considerado válido e significativo? Como são as relações com as professoras e pares da classe especial e as relações com as professoras e pares da classe em que se faz a vivência? Os brinquedos disponibilizados em cada classe são os mesmos? Quais são as mediações feitas a partir deles e com eles? Como é visto o brincar na Educação Infantil? Como fica essa atividade entre os pares nas diferentes classes da Educação Infantil? Compreende-se indispensável questionar as práticas inclusivas. Todos esses formatos de classes, com diferentes constituições, são hoje considerados inclusão. Mas afinal, classes separadas são passíveis de serem consideradas como inclusão?

Nesse sentido, torna-se fundamental debater mais acerca dos modos e espaços brincantes da criança com autismo. Leva-se em consideração que pesquisas contemporâneas corroboram a literatura clássica e pontuam que o brincar é fundamental para o desenvolvimento infantil, enfatizando não só a importância das relações sociais no brincar de faz de conta, mas também a importância de tempo e espaços propícios (Santos, Barbato & Delmondez, 2016; Cruz, 2015; Fonseca, Nery & Pedroza, 2010; Marcolino & Mello, 2015; Souza, 2020) e disponibilização de brinquedos adequados (Marcolino & Mello, 2015), denominados aqui como *espaços brincantes*. Nesse sentido, pesquisas recentes dão ênfase à observação triádica criança - objeto - outro, a fim de compreender o papel do objeto e como o uso de um artefato cultural, como um brinquedo, se desenvolve a partir dessas interações sociais (Palacios & Rodríguez, 2015; Rodríguez, 2009; 2012).

Já no que diz respeito à diversidade humana existente, outras pesquisas observam a necessidade do brincar especialmente para crianças com o desenvolvimento atípico. Pontuam que, mesmo que estas precisem de uma maior mediação (Rodríguez, 2009), é inviável que se entenda a brincadeira como segundo plano, em que se separam essas crianças do convívio com pares e desqualificam a importância do brincar para elas, dando ênfase apenas – ou especialmente – a atividades pedagógicas (Barbato & Mieto, 2015; Silva, Costa & Abreu, 2015). Nesse sentido, identifica-se ainda um distanciamento importante nos significados “teoria *versus* prática” da inclusão, dentro do espaço escolar (Barbato, Mieto & Rosa, 2016).

De forma mais particular, outras pesquisas mostram a necessidade e importância singular do brincar no processo de desenvolvimento de crianças com autismo, exatamente porque essas crianças podem ser restringidas dos momentos de brincadeiras por crenças de que não brincam ou que têm dificuldade de se relacionar, o que resulta na potencialização das dificuldades descritas no, então, diagnóstico (Gonzaga & Borges, 2018; Martins & Monteiro, 2019; Paoli & Sampaio, 2020; Ribas, 2013; Silva & Silva, 2017; Wolfberg, Bottema-Beutel &

Dewitt, 2012; Wolfberg et al., 2015 Wolfberg, 2015). Além disso, pesquisa recente mostrou que o brincar com ênfase nos usos dos objetos pode ser o diferencial para crianças com autismo, tendo o objeto/brinquedo papel fundamental: cria-se com ele uma ponte comunicativa específica e, assim, torna-se possível ultrapassar as dificuldades de interação social dessas crianças (Manzi et al., 2020).

Nesse mesmo sentido, estudos intensificam que a criança com autismo brinca de faz-de-conta, mesmo que de forma não hegemônica (Bagarollo, Ribeiro & Panhoca, 2013; Chiote, 2013; da Silva & Silva, 2017; Martins & Monteiro, 2019; Martins & Goés, 2013; Ribas, 2013; Wolfberg, 2015) e que é preciso não só respeito à subjetividade da criança com autismo (Almeida & Alves, 2020), como considerar a diversidade de aspectos na comunicação/interação dessas crianças em relações sociais (Benassi & Rodríguez, 2020; Ozonoff et al., 2008; Paoli & Sampaio, 2020). Com isso, interessa aqui compreender o processo criador da criança com autismo e a importância de espaços brincados, considerando diferentes vivências, a unidade imaginação-emoção e o papel do coletivo.

5 OBJETIVOS

Objetivo geral

- Analisar os processos criadores de crianças com autismo e a importância de espaços brincantes na Educação Infantil de uma escola pública de Brasília, através de observação triádica criança com autismo-objeto/brinquedo-outro.

Objetivos específicos

- Compreender a unidade imaginação-emoção na brincadeira de faz de conta de crianças com autismo;
- Identificar como ocorrem e o que impulsiona os processos criadores no brincar da criança com autismo;
- Entender o papel do coletivo na vivência da criança com autismo em espaço escolar, especialmente em atividades criadoras, observando contextos escolares distintos: a) classe especial para crianças com autismo sem pares de desenvolvimento típico; e b) classe em que a criança com autismo estuda com outras crianças de desenvolvimento típico.

6 PERCURSO METODOLÓGICO

A teoria é a reprodução, no plano do pensamento, do movimento real do objeto. Esta reprodução, porém, não é uma espécie de reflexo mecânico, com o pensamento espelhando a realidade tal como um espelho reflete uma imagem que tem diante de si. Se assim fosse, o papel do sujeito que pesquisa, no processo do conhecimento, seria meramente passivo (...) ao contrário, o papel do sujeito é essencialmente ativo.

(Netto, 2011, p. 25)

Tendo em vista que esta pesquisa parte dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, é imprescindível não deixar de frisar sua base no Materialismo Histórico-Dialético, que compreende que a realidade existe para além dos sujeitos e de quem pesquisa. O objeto se torna apenas o ponto de partida de um todo muito mais amplo, já que o que se observa é uma realidade interpretada. Nesse sentido, não basta captar só a aparência observada, é necessário ter como objetivo superá-la para que seja possível conhecer sua essência concreta (Marx, 2014). Interessa ir além da interpretação de uma realidade existente, pois o objetivo fundamental estende-se a transformá-la (Marx & Engels, 2007). Para isso, inverte-se a ideia de que o mais simples explica o mais complexo (Marx, 2014; Netto, 2011) e, como defende Vigotski, torna-se necessário estudar a essência do fenômeno em sua forma mais complexa para que, assim, seja possível compreender também o mais simples (Duarte, 2000).

Sendo assim, é indispensável conhecer a estrutura e dinâmica do seu objeto tal como ele é, para além do que *está*, do que se observa, independente dos anseios de quem pesquisa. É preciso levar em consideração o processo em sua totalidade, compreender as contradições existentes e as mediações necessárias, para superar a aparência observada e revelar a essência. É importante pontuar que as informações não são *coletadas* como se surgissem de repente, como uma foto que se revela de imediato. Estes se constroem a partir da aproximação de quem pesquisa ao campo, ao mesmo tempo que se vivencia esse processo (Netto, 2011). O

Materialismo Histórico-Dialético entende que, para que a ciência chegue à essência da realidade concreta, a abstração é uma mediação indispensável (Duarte, 2000).

De forma semelhante, Vigotski (1991) pontua que “a realidade determina nossa experiência; que a realidade determina o objeto da ciência e seu método, e que é totalmente impossível estudar os conceitos de qualquer ciência prescindindo das realidades representadas por esses conceitos” (p. 289, tradução da pesquisadora). E nesse mesmo caminho, Wallon (1975) conclui que “a psicologia, principal fonte das ilusões antropomórficas e metafísicas, devia, com mais relevo que qualquer outra ciência, encontrar nele – Materialismo Histórico-Dialético – a sua base” (p. 67). E afirma que só a partir dessa dialética se torna possível considerar, de fato, a “unidade entre o ser e o seu meio, as suas perpétuas interações recíprocas” (Wallon, 1975, p. 67).

Nesse processo dialético, todos transformam, ao mesmo tempo que são transformados, dando um sentido particular ao que se observa e vive, o que torna cada momento único. Assim como pontua Heráclito, nenhuma pessoa entra em um rio duas vezes. Ao entrar pela segunda vez, não são as mesmas águas que ali estão, pois se movimentaram, e nem a pessoa é a mesma, já que o próprio ser já se modificou com a experiência vivida anteriormente. A dialética é uma unidade contraditória da realidade concreta, sendo ao mesmo tempo o que é e o vir-a-ser (Konder, 2008). Entende-se, então, que “toda conclusão é provisória” (Netto, 2011, p 26) e, nesse sentido, é necessário construir, (des)construir e (re)construir continuamente ao longo da pesquisa. E essa reconstrução se torna indispensavelmente contínua.

A partir desse entendimento, e sem desconsiderar o todo complexo para além da pesquisa, compreendeu-se ser possível compactuar o pressuposto metodológico de onde se parte da *Grounded Theory* (Corbin & Strauss, 2014), pois se avalia que estas podem se configurar em conjunto. A também denominada “Teoria do chão” (Barbato, Mieto & Rosa, 2016), ou mais recentemente Teoria Fundamentada em Dados, observa que as informações não

são coletadas aleatoriamente e sim construídas a partir da aproximação e experiência com o campo de pesquisa (Barbato, Mieto & Rosa, 2016; Corbin & Strauss, 2014). As técnicas e procedimentos devem seguir junto com a pesquisa, ao mesmo tempo que se identificam os meios para transformar a realidade. Mesclam-se à sistematicidade, para que não se perca a fidedignidade da pesquisa, com a criatividade da pesquisadora, que precisa ser sagaz em sua observação, com perguntas que impulsionarão seu olhar para observar além do que se vê. Dessa forma, (re)constrói e analisa seus “dados brutos” para que, então, torne-se um “diamante lapidado” (Corbin & Strauss, 2014). Sendo assim, entende-se a convergência aos pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético de superar a aparência para alcançar a essência a partir da experiência em campo (Marx, 2014; Netto, 2011).

Desta maneira, é a aproximação ao campo e sua observação que direcionam a construção das informações, pois é primordial partir da interface entre a pesquisadora e o ato da pesquisa, assim como a análise partirá da interação da pesquisadora com as informações (Barbato, Mieto & Rosa, 2016; Corbin & Strauss, 2014). Nesse sentido, é importante ressaltar o papel isento de neutralidade de quem pesquisa, para além de uma espectadora. Quem pesquisa se envolve em unidade com os participantes e com o contexto da pesquisa, sendo essa relação dialética um todo inseparável. Assim, quem pesquisa participa desse processo junto com as pessoas que serão observadas, sendo peça fundamental, tanto nas observações como no recorte e interpretação das informações (Vigotski, 2001). A pesquisadora observa, analisa as informações e as interpreta, posteriormente, sendo, assim isena de neutralidade. Dessa forma, “ao fazer pesquisa, lutamos por um equilíbrio entre a ciência e a criatividade” (Corbin & Strauss, 2014, p. 25-26). Por assim dizer, fazer ciência é a própria arte, uma incansável ação criadora de pesquisadoras e pesquisadores historicamente situados. Parte-se de uma experiência, perpassa-se pela imaginação, segue-se em um planejamento – abstrato – para voltar ao real concreto e ser continuamente analisada transformando e sendo transformada.

A partir da construção das informações, compreende-se que uma nova teoria pode ser fundamentada ou, ainda, “elaborar e estender uma teoria existente” (Corbin & Strauss, 2014, p. 25). Para tanto, identifica-se, aqui, que é preciso estender a Teoria Histórico-Cultural para debatê-la à luz do que hoje se conhece como TEA e (re)elaborar novas compreensões e possibilidades acerca do tema, especialmente no que diz respeito ao tempo histórico em que se encontra a pesquisa, tal como as leis de inclusão hoje existentes, como a escola é vista nesse contexto e qual o seu papel no desenvolvimento atípico. Ademais, interessa reelaborar a compreensão acerca do brincar da criança com autismo, entender a importância de estar em coletivo e dos pares de desenvolvimento. Em suma, dar um novo sentido para o olhar da sociedade como um todo em relação a essas crianças.

Vale ressaltar que, no Materialismo Histórico-Dialético não basta só identificar como se dá esse processo que se pretende observar em particular, mas sim todo o contexto, desde a sua gênese, sem deixar de considerá-lo parte de uma história, inserida em uma determinada cultura, com diversos processos nele intrínsecos (Martins, 2015). A análise dialética compreende o todo, ou seja, nele contém o singular e o universal em unidade. Afirma-se, então, que a totalidade é a “a unidade indissolúvel dos opostos que determina saber o ‘*objetivo como subjetivo, o externo como interno, o individual como social, o qualitativo como quantitativo*’ e *vice-versa*” (Martins, 2015, p. 35). Observa-se que apesar de uma separação possivelmente “didática”, a Teoria Fundamentada em Dados também sustenta a ideia de “pensar na interação de métodos qualitativos e quantitativos” (Corbin & Strauss, 2014, p. 42). Já que o intuito é fazer encontrar as informações, o melhor meio é aquele que melhor se aproveita no contexto. Logo, é a partir da aproximação em campo e conforme o que se mostra necessário, que se orienta o caminhar da pesquisa. Dito isso, torna-se insustentável dicotomizar e fragmentar a metodologia, já que esta se sustenta pelo todo e não apenas por partes (Marx & Engels, 2007; Martins, 2015), mesmo que, posteriormente ao que foi observado, decida-se ter “a

particularidade como referência primária da construção de conhecimento” (Martins, 2015, p. 38).

6.1 Construção para análise das informações

Primeiramente foi feita uma aproximação inicial para compreender o contexto de pesquisa. Após uma primeira observação, as etapas da pesquisa foram sendo construídas e organizadas paulatinamente. Assim, decidiu-se pela realização de observações sistemáticas para construção e análise minuciosa das informações. Para isso, escolheu-se utilizar a abordagem microgenética (Góes, 2000; Vigotski, 1996), a fim de compreender o processo em sua gênese. Essa escolha se deu pela compreensão da necessidade de se ter um olhar minucioso e atento aos detalhes, mesmo observando o processo como um todo. A microgênese dá ênfase a cada particularidade do processo. Prioriza-se compreender como ocorrem as relações em um determinado grupo pequeno, para que assim seja possível observar com potencialidade seus conteúdos. Desse modo, o interesse não está no alcance de uma grande quantidade – já que em uma amostra maior, isso seria inviável (Bauer & Gaskell, 2003). Nesse sentido, o objetivo é analisar como ocorrem os processos singulares, ao observar as interações dos participantes ao longo da mediação semiótica. Ao escolher um número pequeno de participantes, torna-se mais viável olhar os detalhes minuciosamente, ou seja, de forma microscópica (Tomio, Schroeder & Adriano, 2017).

Para a análise microgenética, seguiram-se os seguintes pontos: a) os indivíduos foram observados em seus processos sociais de significado e sentido. Além das pessoas, levou-se em consideração os artefatos culturais que medeiam essas relações; b) os “dados brutos” foram construídos de formas distintas, com videograções, entrevistas e diário de campo; c) após a organização e sistematização das informações escolhidas para analisar, utilizou-se a transcrição das videograções com recorte de episódios, além do *software* ELAN para analisar de forma

minuciosa as situações de brincadeira. Microgeneticamente – a microanálise da gênese do objeto em questão – se analisam os eventos escolhidos, assim como os momentos anteriores e posteriores a esse central; d) tem como unidade mínima a análise não só das relações interpessoais, mas também os artefatos mediadores disponíveis e/ou que surgem no contexto; e) as interações sociogenéticas devem ser exploradas de forma intensa e recursiva, para ser possível compreender os processos como um todo (Barbosa & Vaz, 2019). Assim, considera-se possível prestar mais atenção no objeto em questão, sem subestimar a importância do singular e sem deixar de levar em consideração a sua totalidade (Tomio, Schroeder & Adriano, 2017)

Vale salientar que, tendo em vista o interesse da pesquisa em analisar minuciosamente o processo como um todo, configurando a gênese social, porém dando prioridade a como se dão os processos singulares, considerou-se a videogravação um recurso essencial e indispensável na análise microgenética (Tomio, Schroeder & Adriano, 2017). A partir dela é possível que a observação seja sistemática e fidedigna, sem perder nenhum detalhe. Nesse sentido, torna-se possível, também, revisitar as informações quantas vezes forem necessárias, o que possibilita novos olhares – tal como o rio que nunca é o mesmo – e, conseqüentemente elaborar novas perguntas a serem respondidas para se alcançar a essência do fenômeno (Barbato, Mieto & Rosa, 2016). Assim, “a ação humana consiste na unidade de análise para a pesquisa (...) e necessita ser descrita e interpretada em momentos que os indivíduos interagem” (Tomio, Schroeder & Adriano, 2017, p. 37) para ser possível observar as nuances da relação dialética entre os pares.

6.2 A pesquisa de campo

Por se tratar de uma pesquisa realizada com seres humanos, um pré-projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas e Sociais

(CEP/CHS), da Universidade de Brasília (UnB) para apreciação, visando atender às Resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde e ao Código de Ética Profissional dos Psicólogos (2005). As normas determinadas nos documentos para a pesquisa na área em questão foram, rigorosamente, seguidas no curso desta pesquisa, sendo aprovada e respondendo pelo CAAE 10097419.3.0000.5540. A pesquisa iniciou em setembro de 2019 e terminou em novembro do mesmo ano.

6.2.1 Percurso para a escolha da escola

Após a autorização do Comitê, foi feita uma solicitação à Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais de Educação, da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – (EAPE/SEEDF), que autorizou que a pesquisa fosse feita em uma escola de 4 regiões possíveis. Além de ser nessa cidade a base dos estudos da pesquisadora, tal decisão considerou que, nas escolas públicas do Distrito Federal – DF, como consta na Estratégia de Matrícula de 2019²⁵, ainda existem diferentes tipos de modalidade na educação básica, como, por exemplo, classes especiais²⁶, classes de integração inversa²⁷ e classes comuns inclusivas²⁸ (Distrito Federal, 2018b).

É importante reiterar que, apesar de ser previsto na Estratégia de Matrícula da SEEDF Classes Especiais apenas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, observa-se que, na prática, encontram-se ainda no Classes Especiais desde a Educação Infantil (3 a 6 anos) (Distrito Federal, 2018). A fim de observar como funcionam essas diferentes modalidades na, ainda

²⁵ O conteúdo pode ser conferido em: <http://www.se.df.gov.br/estrategia-de-matricula/>

²⁶ Classes em que até duas crianças com TEA ficam, temporariamente – em teoria – inseridas, desenvolvendo atividades em conjunto com classe comum, porém com uma professora específica e sem pares de desenvolvimento típico.

²⁷ Classes em que fica inserido um número reduzido de crianças – no máximo 15 –, sendo 13 com desenvolvimento típico e até duas com TEA.

²⁸ Classes em que ficam inseridas 18 crianças no total, sendo no máximo uma com TEA e o restante com desenvolvimento típico.

denominada, pré-escola, o primeiro critério para a escolha da escola foi: a) ter duas modalidades de classe, sendo uma necessariamente classe especial e outra de integração ou inclusiva, para que fosse possível observar as crianças com autismo em diferentes contextos de relação triádica. Vale frisar que essa direção se pautou no interesse de analisar contextos em que a criança com autismo convive com pares de desenvolvimento típico em comparação com um contexto sem essas interações. É importante também pontuar que este é um direcionamento teórico-ético-político da pesquisadora em relação ao modo como esta enxerga o papel do coletivo no processo de desenvolvimento, além da visão indispensável da inclusão das crianças na escola regular.

Para atingir os objetivos da pesquisa, foram estabelecidos os demais critérios: b) identificar um Centro Educacional Infantil (Pré-escola) que tivesse, no mínimo, duas crianças com autismo, sendo, no mínimo, uma em cada modalidade; c) As crianças com autismo observadas precisavam ter o diagnóstico fechado de TEA – ou semelhantes, de nomenclaturas antigas, seja TGD ou TID, sem outros diagnósticos associados²⁹, de até 6 anos; d) que, em pelo menos um momento, a criança da classe especial compartilhasse do mesmo espaço de seus pares sem diagnóstico; e) priorizar classes em que fossem possíveis as observações em situações de brincadeira já pertencentes à rotina, de forma espontânea. Tais critérios foram essenciais para que se pudesse alcançar os objetivos, considerando não só a professora, mas também os pares de desenvolvimento típico como seres ativos.

6.2.2 O Centro Educacional Infantil

Dentre as 4 regionais autorizadas e levando em consideração os critérios supracitados, identificou-se uma escola que atendia a todos os critérios pré-definidos. Sendo assim, solicitou-

²⁹ Esse critério baseou-se no entendimento de que se houvesse outro diagnóstico, as análises não poderiam ser associadas somente ao diagnóstico de TEA, tendo em vista a outra variante. O mesmo motivo se valeu para a necessidade do diagnóstico ser fechado.

se uma autorização (Aceite Institucional). Com a devida autorização, a pré-escola escolhida para a pesquisa foi um Centro de Educação Infantil – CEI, que pertence à rede pública da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal (SEEDF). O CEI em questão possui espaço amplo, boa infraestrutura e dispõe de 16 salas de aula, um refeitório com cozinha integrada, um auditório, um pátio coberto, um parque infantil com extensa área verde e brinquedos, biblioteca, banheiro adequado para Educação Infantil e para crianças com deficiência e/ou modalidade reduzida, sala de professores e diretoria. Oferece 72 vagas para Creche (Berçário e Maternal – 0 a 3 anos), 122 para Pré-Escola (1º e 2º período – 4 a 6 anos) e 7 para Educação Especial. No momento não possuía sala de recursos³⁰, apenas Classe Especial, além da Classes Comuns Inclusivas, Integração Inversa. Dispõe de opções no período matutino, vespertino e integral, fornecendo alimentação a todas as crianças.

6.2.3 As classes

Com a autorização da escola, identificou-se a necessidade de fazer uma primeira aproximação, tanto para verificar qual classe do CEI atendia, de fato, os critérios desejados, como para conversar com as professoras e identificar quais estavam confortáveis para serem observadas. Inicialmente, a partir da orientação da escola – em reunião com diretora e coordenadora pedagógica –, houve uma primeira tentativa em uma Classe Especial do período matutino – onde ficava uma criança com diagnóstico de TEA de 6 anos, com uma professora de forma individual – e uma Classe Comum Inclusiva, do 2º período, também do matutino – onde havia uma criança com suspeita de TEA (a avaliação estava em andamento), além de ser cadeirante. Além da professora da Classe Comum Inclusiva ter demonstrado não se sentir muito confortável com as futuras observações, um dos critérios não estava sendo preenchido,

³⁰ Classe transversal ao ensino regular oferecida a criança com necessidades específicas como um Atendimento Educacional Especializado – AEE.

já que a criança ainda não tinha o diagnóstico conclusivo de TEA, além de ter uma comorbidade³¹.

Sendo assim, partiu-se para a segunda indicação da escola. Uma Classe Especial do período vespertino, na qual estavam inseridas duas crianças com diagnóstico fechado de TEA – tendo um deles outras deficiências associadas (deficiências múltiplas) – com uma professora individual para cada. As crianças já estavam fazendo vivência³² desde o início do ano em uma turma de Integração Inversa do 1º período integral. Nessa Integração Inversa havia 14 crianças, sendo uma com diagnóstico fechado de TEA e outra com suspeita (sob avaliação em andamento). Mesmo com determinadas especificidades, as duas classes contemplavam todos os critérios. Assim, foram escolhidas a Classe Especial e a Integração Inversa em questão, de crianças recém-ingressas na pré-escola (Tabela 2). No caso da Integração Inversa, na qual as crianças ficavam em período integral, foi decidido observar apenas a rotina e os momentos do mesmo período da Classe Especial escolhida, logo, no período vespertino. Essa escolha se deu porque os momentos de vivência da criança da Classe Especial só se davam à tarde. Com isso, levou-se em consideração os dois períodos vespertinos, para que as análises das observações fossem equiparadas, com durações de tempo semelhantes.

A Classe Especial tinha um espaço de sala pequeno, com um banheiro de uso exclusivo. Na sala havia dois armários de brinquedos e um armário onde as professoras guardavam documentos e atividades em geral. Além disso, havia duas mesas infantis – sendo uma para 4 pessoas e outra para uma pessoa – e também uma TV, DVD e um tapete de PVC. Vale frisar que, na entrada, além da porta, havia uma grade de proteção. Já a Integração Inversa tinha um espaço significativamente maior que a Classe Especial, com uma varanda externa que se

³¹ Outra deficiência associada.

³² Tendo em vista o intuito das Classes Especiais serem apenas provisórias, as crianças com TEA devem passar a frequentar de forma gradual – preferencialmente em momentos em que possa haver interação social – uma turma com pares de desenvolvimento típico (Classe Comum Inclusiva ou Integração Inversa) da mesma idade ou de idade próxima.

conectava a outras classes e ao parquinho, além de banheiro de uso exclusivo e um cômodo onde se guardavam os brinquedos. Na classe havia 16 mesas infantis individuais (que ficavam juntas em dois grupos de 8) e uma mesa individual da professora, além de TV, DVD e armários onde se guardavam as mochilas das crianças e os colchonetes.

Tabela 2 - Especificidade das classes escolhidas.

Classes	Quantidade de crianças	Idades	Quantidade de professoras ou Educadoras Sociais
Classe Especial para crianças com autismo	Até 4 crianças com autismo	-	Uma professora para cada 2 crianças com autismo
Integração Inversa (1º período)	Crianças com desenvolvimento típico e até duas crianças com autismo. Turma reduzida: no máximo 15 crianças no total.	4 a 5 anos	Uma professora e Educadora Social

Fonte: elaboração própria.

6.2.4 Percurso da escolha dos participantes

Em um primeiro momento, a pesquisa foi apresentada às professoras das classes em questão. Após a recepção positiva de todas as professoras, iniciou-se a aproximação com os responsáveis pelas crianças. Foram construídas estratégias junto à direção, coordenação e professoras da escola para melhor apresentar e convidar os participantes, procurando uma forma que atenda à realidade da comunidade específica. Sendo assim, foram enviados recados através das agendas das crianças aos seus responsáveis, com o objetivo de apresentar e explicar a pesquisa. Apenas uma criança da Integração Inversa não foi liberada pelos responsáveis para participar da pesquisa. Apesar disso, não houve problema nas observações, pois a criança específica faltava muito e as observações foram feitas em dias que ela não estava presente. Assim, foram entregues os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido e os Termos de Cessão de Imagens para todos os participantes – professoras e responsáveis, no caso das

crianças (Apêndices A a D). Após os Termos de Consentimento terem sido devidamente assinados, foi feito um primeiro contato com as crianças de ambas as classes. Esse primeiro momento teve como objetivo conhecer as crianças, e fazer as devidas apresentações explicando sobre a pesquisa.

Na Classe Especial em questão estudavam duas crianças com diagnóstico de autismo, com duas professoras – uma para cada criança. Como uma das crianças da Classe Especial diagnosticada com autismo também tinha outros diagnósticos além de TEA que poderiam enviesar o olhar a partir do objetivo, participou da pesquisa apenas uma das crianças da Classe Especial, cujo diagnóstico é apenas TEA. Já na classe de Integração Inversa, estudavam uma criança com o diagnóstico de autismo, uma criança com suspeita de autismo e mais 12 crianças sem deficiência, com uma professora regente e uma Educadora Social. Como uma das crianças com autismo ainda não tinha o diagnóstico fechado, apenas uma das crianças com autismo foi levada em consideração (Tabela 3).

Tabela 3 - Disposição das crianças e professoras das classes observadas.

Modalidades Educação Infantil (4 a 5 anos)	Classe Especial	Classe Integração Inversa
Criança com autismo	1	1
Criança com suspeita de autismo	1	1
Criança sem o diagnóstico	0	12
Professoras	2	2 ³³

Fonte: elaboração própria.

A pesquisa foi apresentada às crianças junto com o convite para participarem dela. Explicou-se de forma que estas pudessem compreender os procedimentos em sua tenra idade, tais como as observações dos momentos de brincadeiras e a necessidade da filmagem. Apesar

³³ Uma delas era a Educadora Social.

disso, houve todo o cuidado para que não ocorresse qualquer situação de desconforto. Buscaram-se estratégias comunicativas adequadas a cada modalidade de participantes de sua pesquisa (crianças, professoras, familiares). Explicou-se o motivo e a importância do uso das videogravações³⁴, dada a relevância deste recurso para obter os detalhes e sistematização das transcrições. Foi permitido que as crianças manuseassem a filmadora e assistissem aos vídeos depois, para que elas ficassem o mais à vontade possível. Ao explicar que ocorreriam observações nas brincadeiras, em momento algum houve distinção entre as crianças com e sem diagnóstico.

Após esse momento explicativo, e com o entendimento acerca da pesquisa, foi solicitado que as crianças assinassem seus nomes (crianças da Integração Inversa) ou desenhassem (no caso da criança da Classe Especial) para representar a autorização de sua participação na pesquisa em um Termo de Assentimento (Apêndice E). É importante frisar que, também nesse momento, foi orientado que as crianças escolhessem nomes fictícios. Apesar de serem crianças pequenas, demonstraram compreender, à sua maneira, a importância de autorizarem suas próprias participações, além de reconhecerem a necessidade de ficarem anônimas. Essa explicação foi feita de forma lúdica e o interessante é que os nomes fictícios escolhidos pelas crianças foram seus desenhos infantis preferidos. Apenas as duas crianças da classe especial não escolheram seus nomes fictícios, tendo em vista a maior dificuldade de compreensão. Apesar disso, as crianças decidiram entre si e colocaram neles também os nomes de seus desenhos preferidos. Já o nome das professoras são referência à sua respectiva classe.

³⁴ Foi utilizada apenas para fins da pesquisa, não expondo os sujeitos envolvidos.

6.3 Participantes

Embora todas as crianças³⁵ fossem participantes, as observações e análises foram direcionadas às duas crianças com autismo, Mickey – Classe Especial – e MaxSteel – Integração Inversa – de 4 anos, ambos meninos, com diagnóstico conclusivo de Transtorno do Espectro Autista – TEA e inseridos na pré-escola desde a Educação Precoce (Tabela 4). No ingresso à pré-escola, as crianças foram direcionadas para classes diferentes.

Tabela 4 - Participantes com autismo da pesquisa.

Nome	Características descritas em relatório	Classe	Trajetória educacional	Atividade extra (fora da escola)
Mickey	Diagnóstico: TEA - nível moderado; Não verbal, comunica-se através de gestos; Interesse restrito a detalhes; Não tem controle do esfíncter, faz uso da fralda; Hipersensibilidade auditiva; Dificuldade de lidar com a frustração.	Classe Especial - Período vespertino	Fez educação precoce - Início em 1/2018	Psicológico Fonoaudiológico Terapia ocupacional
MaxSteel	Diagnóstico: TEA - nível leve; Verbal, atraso da fala; Interesse restrito a detalhes; Tem controle do esfíncter; Dificuldade de lidar com a frustração.	Integração Inversa - 1º período Integral	Fez educação precoce - Início em 2/2018	Psicopedagógico Fonoaudiológico

Fonte: elaboração própria.

Mickey foi inserido em uma Classe Especial e MaxSteel na Integração Inversa do 1º período. Segundo o CEI, as dificuldades de Mickey relacionadas à fala (até o momento não era desenvolvida), o não controle do esfíncter e a agressividade foram os critérios para a decisão de direcioná-lo para uma Classe Especial. Na Classe Especial, Mickey tinha apoio

³⁵ É importante ressaltar a decisão de utilizar o termo *crianças* e não *alunos* ao longo do texto. Isso se dá tendo em vista que se compreende a Educação Infantil não como um espaço acadêmico de preparação e sim um espaço social das crianças onde a premissa básica é interagir e brincar, como consta no Currículo em Movimento (2018).

especializado individual de uma professora, na qual ficavam por um período de 5 horas (denominada professora da Classe Especial 1 – P CE1). A Classe Especial era compartilhada com mais uma professora (denominada professora da Classe Especial 2 – P CE2) e uma criança com Deficiências Múltiplas – com diagnóstico de TEA como comorbidade e também não verbal. Vale salientar que embora compartilhassem da mesma sala, não tinham nenhum tipo de comunicação ou interação, tendo em vista as especificidades de cada um. Apesar disso, os poucos momentos de interação ocorriam quando um dos dois ficava irritado e o outro acabava ficando também. Ressalta-se que boa parte do tempo, o colega de sala de Mickey passava dormindo, com pouquíssimas oportunidades de trocas relacionais³⁶.

Já MaxSteel foi inserido na Integração Inversa, em período integral, na qual havia 13 colegas, 12 com desenvolvimento típico e um com suspeita de TEA. Além das crianças, a Integração Inversa 1o período contava com uma professora (denominada professora da Integração Inversa P II) e uma Educadora Social no turno da tarde. Apesar de as observações terem como ênfase Mickey da Classe Especial e MaxSteel da Integração Inversa, as demais crianças que brincam com eles e suas respectivas professoras³⁷ aparecem nos relatos e por isso são citadas nas informações (Tabela 5).

³⁶ Segundo o relato das professoras, isso ocorria devido aos remédios que ele tomava. Assim, a criança se apropriava pouco ou quase nada do acesso cultural que a escola lhe possibilitaria, assim como não havia mediações para tal situação.

³⁷ Todos os nomes apresentados são fictícios.

Tabela 5 - Outros participantes.

Turmas da Educação Infantil (4 e 5 anos)	Crianças com autismo observada	Crianças com desenvolvimento típico participantes	Professoras	Crianças com suspeita de autismo ou outra comorbidade
Classe Especial Vespertino	Mickey	-	p CE 1 p CE 2	Pocoyo
Integração Inversa 1º Período - Integral	MaxSteel	Frozen; Bella; Anna; Flecha; Chase; Spiderman; Capitão América; Mulher Maravilha; Batgirl; Barbie; Homen de Ferro	PC II Educadora Social	Hulk

Fonte: elaboração própria.

6.4 Procedimentos de pesquisa

A pesquisa se organizou em três etapas, construídas e organizadas paulatinamente. A partir da aproximação do campo, foi construída a 1ª etapa. A partir da 1ª etapa, construiu-se a 2ª etapa. Assim como a partir da 2ª etapa é que se construiu a 3ª etapa. Na **1ª Etapa** foram feitas observações livres da rotina de ambas as classes registradas em diário de pesquisa da pesquisadora (Ribas, 2019). Foi observado um dia de aula da Classe Especial e o período vespertino da Integração Inversa. Essas observações tinham o intuito primário de compreender o contexto em uma primeira aproximação do campo de pesquisa. Nesse sentido, surgiu a necessidade de identificar a) como eram as rotinas de cada classe; b) em que momento ocorriam as brincadeiras em cada classe e como ela eram organizadas – livres? Mediadas?; c) quais brinquedos eram disponibilizados para cada classe; e d) quais eram as particularidades de cada criança com autismo observada. Após as observações em diário de pesquisa e as devidas anotações com as 3 primeiras questões respondidas, percebeu-se a necessidade de se fazer uma entrevista semiestruturada (Apêndice F) com os responsáveis das crianças com autismo, para

responder o último item levantado, ainda em aberto, cuja resposta não era possível identificar apenas nas observações.

Na **2ª Etapa**, as classes foram observadas e videogravadas em 4 momentos de brincadeira, com 30 a 50 minutos de duração cada, sendo **a) Momento 1-M1**: observação de situações de brincadeira livre, considerando os objetos/brinquedos disponíveis e a rotina de cada classe; **b) Momento 2-M2**: observação de situações de brincadeira livre com objetos/brinquedos trazidos pela pesquisadora; **c) Momento 3-M3**: observação de situações de brincadeira com mediação específica das professoras e objetos/brinquedos trazidos pela pesquisadora; e **d) Momento 4-M4**: observação de situações de brincadeira da Classe Especial em vivência na Integração Inversa com objetos/brinquedos trazidos pela pesquisadora.

Já na **3ª Etapa** foram observados e videogravados 3 momentos de brincadeiras complementares, com duração de 30 minutos cada, sendo: **a) Momento complementar 1-MC1**: uma situação de brincadeira livre na Integração Inversa, considerando os objetos/brinquedos disponíveis na respectiva sala; **b) Momento complementar 2-MC2**: uma situação de brincadeira livre na Classe Especial, considerando os objetos/brinquedos disponíveis na respectiva sala; e **c) Momento complementar 3-MC3**: uma situação de brincadeira livre de Mickey (Classe Especial) em interação com a Integração Inversa com objetos/brinquedos da Integração Inversa.

A organização em 3 etapas, com momentos distintos de situação de brincadeiras das classes, se deu tendo em vista o interesse em olhar o contexto como um todo, de diferentes prismas, observando as diferentes formas de interação das crianças com autismo no contexto escolar. Assim, as informações das etapas 1, 2 e 3 (Tabela 6) foram construídas e analisadas para que fosse possível alcançar os objetivos da pesquisa.

Tabela 6 - Etapas da pesquisa.

Etapas	Descrições	Instrumentos e Materiais	Construção das Informações	Análise das Informações
1 ^a Etapa	Observações livres da rotina de ambas as classes	Registro em diário de pesquisa da pesquisadora	Observar rotina; momentos de brincadeiras; objetos/brinquedos disponibilizados em cada classe	Sistematizados em tabelas
	Conversa com os responsáveis pelas crianças com autismo	Entrevista semiestruturada	Compreender as particularidades de cada criança; detalhes do diagnóstico; dificuldades e potencialidades; tratamentos especializados; tipos de brincadeiras	Informações complementares
2 ^a Etapa	Observação utilizando videogravação de 4 momentos de brincadeira	Videografações com filmadora e objetos/brinquedos disponíveis na classe	Momento 1-M1: 30 a 50 minutos de observação de situações de brincadeira livre, considerando os objetos/brinquedos disponíveis e a rotina da classe	1 episódio eleito da Integração Inversa (M1/II) e 1 episódio eleito da Classe Especial (M1/CE). Foram recortados e transcritos para análise.
		Videografações com filmadora e objetos/brinquedos disponibilizados pela pesquisadora	Momento 2-M2: 30 a 50 minutos de observação de situações de brincadeira livre, considerando os objetos/brinquedos disponibilizados pela pesquisadora	1 episódio eleito da Integração Inversa (M2/II) e 1 episódio eleito da Classe Especial (M2/CE). Foram recortados e transcritos para análise.
		Videografações com filmadora e objetos/brinquedos disponibilizados pela pesquisadora	Momento 3-M3: 30 a 50 minutos de observação de situações de brincadeira com mediação específica das professoras, considerando os objetos/brinquedos disponibilizados pela pesquisadora	1 episódio eleito da Integração Inversa (M3/II) e 1 episódio eleito da Classe Especial (M2/CE). Foram recortados e transcritos para análise.
		Videografações com filmadora e objetos/brinquedos trazidos pela pesquisadora	Momento 4-M4: 30 a 50 minutos de observação de situação de brincadeira da Classe Especial em vivência na Integração Inversa, considerando os objetos/brinquedos disponibilizados pela pesquisadora	1 episódio eleito da Classe da Especial em interação com a Integração Inversa (M4/CE-II). Foi recortado e transcrito para análise.

		Videografações com filmadora e objetos/brinquedos disponíveis na classe	Momento complementar 1-MC1: 30 minutos de observação em uma situação de brincadeira livre na Integração Inversa, considerando os objetos/brinquedos disponíveis na classe	MC1/II recorte de 2 minutos analisados a partir do <i>Software ELAN</i> resultando em um gráfico da linha do tempo feita pelo <i>Software R</i> (Ribas & Acypreste, 2021) e outros gráficos do Excel.
3ª Etapa	Observação utilizando videografação de mais 3 momentos de brincadeiras complementares	Videografações com filmadora e objetos/brinquedos disponíveis na classe	Momento complementar 2-MC2: 30 minutos de observação em uma situação de brincadeira livre na Classe Especial, considerando os objetos/brinquedos disponíveis na classe	MC2/CE um recorte de 2 minutos analisados a partir do <i>Software ELAN</i> resultando em um gráfico da linha do tempo feita pelo <i>Software R</i> (Ribas & Acypreste, 2021) e outros gráficos do Excel.
		Videografações e objetos/brinquedos disponíveis na Integração Inversa	Momento complementar 3-MC3: 30 minutos de observação em uma situação de brincadeira livre de Mickey (Classe Especial) em interação com a Integração Inversa, considerando os objetos/brinquedos disponíveis na Integração Inversa	MC3/CE-II um recorte de 1 minuto e 20 segundos analisados a partir do <i>Software ELAN</i> resultando em um gráfico da linha do tempo feita pelo <i>Software R</i> (Ribas & Acypreste, 2021) e outros gráficos do Excel.

Fonte: elaboração própria.

Sendo assim, na **1ª etapa**, as informações observadas nas anotações do diário de campo foram descritas e sistematizadas em tabelas, depois analisadas em conjunto com as informações da entrevista semiestruturada. Essa etapa teve como objetivo identificar como eram as rotinas e que tipos de brinquedos eram disponibilizados em cada classe, além de tentar compreender as particularidades do cotidiano de cada criança para além da escola; detalhes do diagnóstico e pontos em comum e divergentes; possíveis dificuldades e potencialidades; tratamentos especializados extracurriculares; se brinca em casa e se sim, quais suas brincadeiras favoritas.

Na **2ª etapa**, as informações observadas por meio de videografações foram analisadas, recortadas e transcritas para uma primeira análise de situações de brincadeira em diferentes

momentos das classes com diferentes tipos de brinquedos (disponibilizados pela própria classe ou pela pesquisadora). Nessa etapa foi eleito 1 episódio de cada classe no momento 1, 2 e 3 e um único episódio do momento 4, de Mickey (Classe Especial) em vivência na Integração Inversa. Essa etapa teve como objetivo observar como ocorrem e o que impulsiona os processos criadores das crianças com autismo em diferentes contextos, considerando suas vivências e a unidade imaginação-emoção.

Já na **3ª etapa**, as informações observadas nas videograções foram analisadas a partir do *Software* ELAN³⁸, resultando em 3 gráficos de linha do tempo construídos com o *Software* R³⁹ (Apêndice G⁴⁰), além de outros gráficos construídos com o Excel. Foi feito um recorte de 2 minutos do momento complementar 1 de uma situação de brincadeira livre na Integração Inversa e um recorte de 2 minutos do momento complementar 2 de uma situação de brincadeira livre na Classe Especial. Já no momento complementar 3, no qual se observou a interação de Mickey (Classe Especial) em situação de brincadeira com a Integração Inversa, o recorte foi um pouco menor, de 1 minuto e 20 segundos, pois se mostrou suficiente para formar uma unidade completa de análise. Os objetos/brinquedos utilizados eram aqueles disponíveis em cada sala. Essa última etapa tinha como objetivo comparar como brincavam as crianças com autismo em suas respectivas classes como também observar como Mickey (Classe Especial) se comportava em uma situação de brincadeira em sua sala – onde fica sem os pares de desenvolvimento típico – em comparação com o período quando estava em interação na Integração Inversa – com outras crianças sem o diagnóstico. Foram considerados, na análise dessa última etapa, especialmente os aspectos da comunicação/interação, ou seja, aspectos que

³⁸ Programa criado pelo Max Planck Institute for Psycholinguistics, The Language Archive, Nijmegen, The Netherland.

³⁹ Programa criado pelo The R Foundation for Statistical Computing.

⁴⁰ Ribas, L. M., & Acypreste, R. (2021). Nota sobre a organização de tabelas e elaboração de gráficos a partir das informações analisadas com o software Elan 5.7. R Pubs. Retirado de: https://rpubs.com/rafaeldeacypreste/dissertacao_luana_ribas

envolvam a comunicação verbal ou não verbal, em interações triádicas criança com autismo-objeto/brinquedo-outro (sendo o “outro” as professoras e os pares de desenvolvimento) e os diferentes usos dos objetos/brinquedos em situações de brincadeira. As informações da 3ª etapa foram categorizadas para uma análise comparativa entre as classes observadas (Tabela 7).

Tabela 7 - Categorização das informações analisadas pelo ELAN.

Categorias	Subcategorias
1 Aspectos da Comunicação /Interação aspectos que envolvam a comunicação verbal ou não verbal em interações triádicas (criança com autismo-objeto/brinquedo-outro)	1.1 Declarativo - expressão, ação ou gesto que manifesta sobre uma ação ou uso de um objeto que está evidente
	1.2 Interrogativo - expressão, ação ou gesto que questiona sobre uma ação ou uso de um objeto
	1.3 Imperativo - expressão, ação ou gesto que enfatiza uma ação ou o uso de um objeto
	1.4 Ostensivos - expressão, ação ou gesto que instrui ou afirma sobre uma ação ou uso de um objeto, acompanhada de ação que apresente o objeto ou demonstre suas características e funções
	1.5 Apontar - expressão, ação ou gesto de apontar envolvendo uma intencionalidade para demonstrar uma ação ou o uso de um objeto
	1.6 Observa ação outro - expressão, ação ou gesto de observar atentamente a ação do outro que precede/ou não uma ação
	1.7 Observa objeto/brinquedo - expressão, ação ou gesto de observar atentamente um objeto/brinquedo que precede ou não o seu uso
	1.8 (Re)produz ação - expressão, ação ou gesto que (re)elabora uma ação após observação de uma ação prévia ou uso do objeto feito pelo outro
	1.9 Onomatopeia - som que tem um significado cultural específico em relação a uma ação ou uso do objeto
	1.10 Estereotipia - expressão, ação ou gesto que tem uma intencionalidade comunicativa, mesmo que de forma privada
2 Usos do objetos brinquedos usos dos objetos brinquedos de diferentes formas dentro de situações de brincadeira	2.1 Não convencional - manusear um objeto, de forma aleatória, sem ainda se valer do seu significado ou sem ainda conseguir manuseá-lo da forma convencional
	2.2 Convencional - usar um objeto a partir do seu significado cultural
	2.3 Simbólico - atribuir ao objeto um uso que inicialmente não foi dado a ele, ou seja, um sentido novo para além do significado cultural
	2.4 Convencional/Simbólico - usar um objeto a partir do seu significado cultural, ao mesmo tempo que atribui um novo sentido a ele ou parte dele
	2.5 Atípico - deixar cair, jogar empurrar ou manipular um objeto para fazê-lo girar ou oscilar; ficar rodando o objeto repetidas vezes; realizar uma inspeção visual prolongada (> 10 segundos), examinar o objeto sob ângulos distintos ou visão periférica, apertar os olhos ou piscar repetidamente.

Fonte: elaboração própria.

6.5 Instrumentos e Materiais

Para a construção de informações, foram utilizados: diário de pesquisa da pesquisadora para registros; entrevista semiestruturada; lápis e borracha; duas filmadoras para videograções; e objetos/brinquedos disponibilizados pelas respectivas classes e também pela pesquisadora

6.6 Procedimento de análise das informações

Para análise das informações foi utilizado um computador para repassar as informações registradas em diário de pesquisa, que foram descritas em tabelas. O computador também foi utilizado para assistir às informações das videograções e, após a primeira análise geral, foram eleitos episódios principais, que foram analisados tanto através de transcrições como a partir do *Software* ELAN. Para a construção de gráficos foram utilizados o *Software* R e o Excel. Todas as informações foram construídas, analisadas e interpretadas pela própria pesquisadora.

7 RESULTADOS

As pessoas me perguntam: “porque você vai ao mesmo lugar diariamente?” É aí que você percebe as diferenças sutis.

(Professor Polvo, 2020⁴¹)

Os resultados a seguir se mantiveram descritos por etapa. Apesar disso, considera-se que os resultados são um todo único, mesmo que didaticamente separados. Cada etapa teve uma forma específica de construção das informações e também de análise, com o interesse de alcançar todos os objetivos da pesquisa. Ao fim da discussão, as informações de todas as etapas são cruzadas entre si, com o intuito de compreender a essência do todo em unidade.

7.1 1ª Etapa

Foram feitas observações livres da rotina (Tabela 8) e identificação dos brinquedos (Tabela 9) disponíveis em ambas as classes, além de entrevista semiestruturada com os responsáveis pelas crianças com autismo, que foram correlacionados na discussão. As informações dessa etapa foram todas registradas em diário de pesquisa da pesquisadora (Ribas, 2019). É importante pontuar que foi observado um dia da Classe Especial e o período vespertino da Integração Inversa. Tal escolha se deu porque, embora essa seja uma turma de período integral, os momentos de vivência da criança da Classe Especial só se davam à tarde. Com isso, levou-se em consideração apenas o período vespertino na Integração Inversa, para que fosse possível equipar as análises. Essa etapa teve como objetivo identificar como eram as rotinas e que tipos de brinquedos eram disponibilizados em cada classe, além de tentar compreender as particularidades do cotidiano de cada criança para além da escola; detalhes do

⁴¹ Pode ser conferido em: <https://www.netflix.com/br/title/81045007>

diagnóstico e pontos em comum e divergentes; possíveis dificuldades e potencialidades; tratamentos especializados extracurriculares; se brinca e quais suas brincadeiras favoritas.

7.1.1 Identificação da rotina e objetos/brinquedos disponibilizados em cada classe

Tabela 8 - Rotina de cada classe observada.

Turmas	Classe Especial	Integração Inversa
Rotina observada	13h00/13h30 - Chega na escola.	13h00/13h50 - Horário da soneca
	13h40/14h30 - Segunda-feira: natação; - Terça, quarta, quinta e sexta-feira: Fica livre em sala. Assiste TV (SM) e/ou brinca com brinquedo de encaixe (SM).	13h50/14h30 - Lancha no refeitório (CM)
	14h30/15h00 - Segunda, terça, quinta e sexta-feira: 1ª “atividade de registro” com a professora em sala – Contagem, ordenação numérica, quantidades, formas geométricas, colagem, colorir um número (CM); - Quarta-feira: Faz vivência na Integração Inversa (Rodinha e atividade pedagógica)	14h30/15h00 - Rodinha (CM) e atividade pedagógica com números, formas geométricas ou letras (CM)
	15h00/15h30 - Hora do lanche em sala (CM). - Escova os dentes e higiene em sala (CM).	15h00/15h45 - “Hora do brinquedo”, em sala. Professora escolhe os brinquedos. A brincadeira se inicia sempre com uma leitura. As crianças brincam em coletivo (SM).
	15h30/16h30 - Momento livre em sala: brinca com carrinhos e/ou animais sozinho (SM).	15h45/16h30 - Janta no refeitório (CM)
	16h30/17h20 - 2ª “Atividade de registro” com a professora em sala – Montagem e ordenação do alfabeto com cartelas (CM);	16h30/17h00 - Brincadeira livre em sala, na varanda ou no parquinho. As crianças escolhem os brinquedos e brincam em coletivo (às vezes, as crianças do 2º período estão na varanda e brincam junto (SM); - Espera os responsáveis em sala para irem embora.
	17h20/18h00 - Parquinho (SM). Volta do parque. Momento livre no tapete ouvindo música cantada ou TV (SM), para esperar os responsáveis.	17h00/18h00 - As crianças que não foram buscadas até esse horário são direcionadas para um espaço com TV e aos cuidados de uma educadora social, para esperar pelos seus responsáveis.

Nota: SM: Sem Mediação / CM: Com Mediação. Fonte: elaboração própria

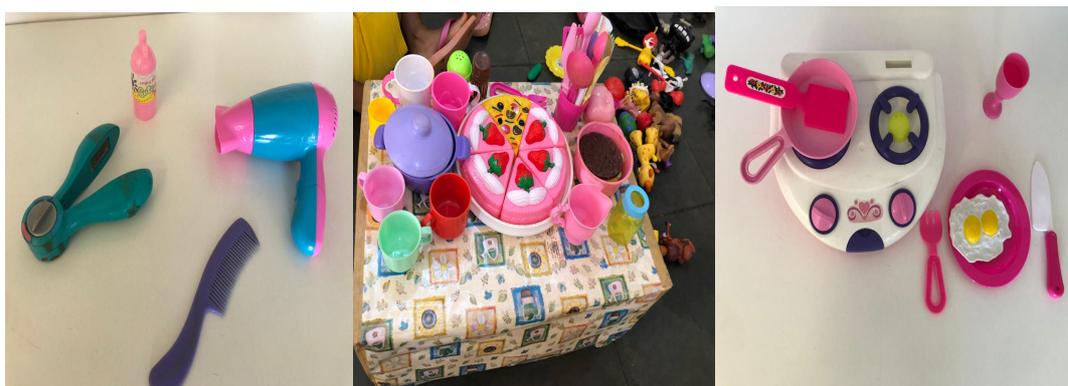
Tabela 9 - Tipos de brinquedos disponibilizados em cada classe.

	Classe Especial – Figura 3	Integração Inversa – Figura 4
Brinquedos	<ul style="list-style-type: none"> • Diversos (10+) tipos de encaixes de formas geométricas de madeira • 1 Alfabeto em folha 15/10 • 1 avião de madeira • 5 carrinhos em miniatura • 8 animais em miniatura 	<ul style="list-style-type: none"> • Lego • Elementos da cozinha em miniatura (fogão, panelas, comidinhas) • Elementos de um salão de beleza em miniatura (secador, chapinha, pente, espelho) • Carrinhos em miniatura • Animais em miniatura • Barraca das princesas • Ferramentas em miniatura. • Massinha

Fonte: elaboração própria.

Figura 3 - Parte dos objetos/brinquedos disponíveis na Classe Especial.

Fonte: fotografado pela pesquisadora.

Figura 4 - Parte dos objetos/brinquedos disponíveis na Integração Inversa.

Fonte: fotografado pela pesquisadora.

7.2 2ª Etapa

As classes foram observadas e videogravadas em 4 momentos, de 30 a 50 minutos de duração. Para análise, foram escolhidos 1 episódio de cada classe nos momentos 1, 2 e 3 e um único episódio do momento 4. As videograções foram analisadas e as cenas principais foram recortadas e transcritas em episódio. Essa etapa teve como objetivo observar como ocorre e o que impulsiona os processos criadores das crianças com autismo em diferentes contextos, considerando suas vivências e a unidade imaginação-emoção.

7.2.1 M1 - Brincadeira livre com os objetos/brinquedos disponíveis nas classes

No momento 1 (M1), tendo em vista a diferença significativa de brinquedos em cada classe observada na 1ª etapa (Tabela 9, Figura 3 e 4), interessou observar primeiro como ocorriam as situações de brincadeira livre na Classe Especial e na Integração Inversa, considerando os objetos/brinquedos que já existiam em cada classe.

M1/II - INTEGRAÇÃO INVERSA

- **Episódio “Explosão da barraca”**

Figura 5 - *Barraca das princesas disponível na Integração Inversa.*



Fonte: fotografado pela pesquisadora.

No momento de brincadeira livre, a professora da Integração Inversa (p II) disponibilizou os brinquedos, colocando-os no chão para que as crianças brincassem, e segue até sua mesa, onde fica preenchendo as agendas. A Educadora Social fica observando as

crianças. Nesse momento, os objetos/brinquedos disponíveis para o momento de brincadeira são: barraca das princesas, carrinhos, objetos em miniatura do salão de beleza e de cozinha, bonecas e objetos em miniatura de bebês, além de lego e massinha.

As crianças vão em direção aos brinquedos de suas preferências e logo grupos se criam para brincadeiras diversas. MaxSteel e alguns colegas pegam carrinhos, enquanto algumas meninas correm para dentro da barraca, utilizando a tampa de uma das caixas dos objetos/brinquedos como porta. MaxSteel observa o movimento e vai até a barraca segurando dois carrinhos, um em cada mão, e se posiciona na frente da “porta”, tentando entrar na barraca. Batgirl fecha a “porta” sem deixar que ele entre e então MaxSteel vem até a pesquisadora⁴² e diz: – *“Tia, não deixam entrar”*.

A Pesquisadora diz: – *“Bate na porta para ver se você pode entrar”*

MaxSteel volta à barraca e, levantando os braços energeticamente, diz: – *“Eu quero entrar!!!!!”*

Mulher Maravilha que estava saindo da barraca, sem responder, apenas vira a barraca, mudando a direção da porta. MaxSteel vai novamente até a pesquisadora e diz: – *“Tia, ‘ele’ não deixa entrar”*⁴³.

A pesquisadora, então, enfatiza: – *“Conversa lá com elas, diz: ‘eu quero participar da brincadeira’”*

MaxSteel não vai até a barraca. Ao invés disso, vai em direção a Spiderman, que está no chão, e senta-se junto a ele, brincando com os carrinhos que estavam na sua mão. Spiderman, porém, logo se levanta indo em direção à barraca. Então MaxSteel vai junto, observando as outras crianças, enquanto balança os carrinhos no ar. Nessa hora outro colega

⁴² A pesquisadora é quem filma e observa todos os momentos de brincadeira. Por isso, mesmo com a intenção de deixar as crianças brincando livremente, aconteceu, porém, alguns momentos como esse, em que a criança introduz a pesquisadora na brincadeira ou pede qualquer orientação. A pesquisadora apenas responde, pois, a intenção é deixá-los brincando entre si.

⁴³ A criança tem um atraso significativo na fala, por isso as frases nem sempre têm um nexos exato.

que havia entrando na barraca, o Homem de Ferro, o chama: – “*MaxSteel, vem pra casa! Está chovendo!!*”

MaxSteel corre, rapidamente, para entrar na barraca e finalmente consegue. Porém, nessa hora, a barraca fica muito cheia e desmorona, fazendo com que MaxSteel tenha que sair da casa. MaxSteel distancia-se da barraca, senta-se no chão e brinca um pouco sozinho, balançando os carros no ar. Em seguida, MaxSteel tenta conversar (inaudível) com o colega Spiderman, que brinca com carrinhos e não presta atenção no que o colega diz. Nesse momento MaxSteel se levanta, fica na ponta dos pés como se tivesse crescido e em seguida agacha abruptamente fazendo um barulho, com expressão de raiva: – “*Grrrrrrrrrr*”. Assim, passa a andar como um robô, pisando forte com o pé no chão, como se fosse pesado e vai em direção à barraca. Ao parar na lateral da barraca, encaixa as duas mãos nos cantos da barraca, ainda segurando os carrinhos e puxa a barraca de forma imaginária. A partir disso, se movimenta como se estivesse arrancando a barraca do lugar. Com os braços levantados, anda com a barraca imaginária em sua cabeça, dando voltas pela sala, pisando forte com os pés e grunhindo. Em seguida, agacha abaixando os braços e diz: – “*Bummm!!*” – como se explodisse a barraca no chão.

Em seguida, volta até onde está a barraca, repete a ação fazendo os mesmos movimentos duas vezes, repetidamente. Na terceira vez que anda com a barraca de forma imaginária em sua cabeça, ao invés de explodi-la no chão, faz como se arremessasse a barraca para frente. Em seguida, com uma expressão alegre, corre até onde a barraca realmente está, e a chuta duas vezes. Assim, volta para o chão e encontra os colegas que brincam de carrinho. Volta a brincar balançando os carrinhos no ar.

M1/CE - CLASSE ESPECIAL

- **Episódio: “Os carrinhos”**

Figura 6 - *Kit carrinhos disponível na Classe Especial.*



Fonte: fotografado pela pesquisadora.

É o momento livre de Mickey. A professora da Classe Especial 1 (p CE 1, responsável diretamente pelo Mickey) vai até o armário e pega os carrinhos e animais em miniatura, relatando que são seus brinquedos preferidos. Assim, ela entrega a caixa dos carrinhos para Mickey e diz: – “*Senta pra brincar*”

Mickey pega a caixa e joga todos os carrinhos para cima, que caem no chão. Em seguida agacha e passa a observar os carrinhos. Passa então a colocá-los todos de cabeça para baixo, dando um sorriso. Nesse momento, levanta-se e anda pela sala na ponta dos pés, abrindo e fechando a boca e, então, para no canto da sala e passa a observar a parede. A p CE 1 insiste para que ele volte a brincar, pois daqui a pouco terá atividade para fazer. Mickey olha por um instante para ela e depois continua andando pela sala nas pontas do pé abrindo e fechando a boca até o fim do tempo da brincadeira livre.

7.2.2 M2 - Brincadeira livre com objetos/brinquedos disponibilizados pela pesquisadora

No momento 2 (M2), ainda considerando a diferença significativa de brinquedos em cada classe, interessou observar como ocorriam as situações de brincadeiras na Classe Especial e na Integração Inversa, dessa vez com objetos/brinquedos disponibilizados pela pesquisadora, para que fossem iguais em ambas as classes. Os objetos-brinquedos foram: fantoches, espadas,

varinhas mágicas, objetos em miniatura de supermercado (verduras, comidinhas, máquina registradora), de cozinha (fogão, panelinhas, pratos, talheres), bonecas e acessórios, além de fantasias de pirata e máscaras de super-heróis e heroínas.

M2/II - INTEGRAÇÃO INVERSA

- **Episódio “Casção x Mônica e os lutadores”**

Figura 7 - Fantoche e espada do conjunto de objetos/brinquedos disponibilizado pela pesquisadora.



Fonte: fotografado pela pesquisadora.

As crianças estão na sala apenas com a Educadora Social e recebem as duas caixas de brinquedos. É importante observar que nesse dia estavam apenas as meninas da sala e MaxSteel. MaxSteel logo pega uma espada e a balança no ar sozinho enquanto as meninas correm para brincar com as bonecas. MaxSteel encontra um cocar de índio e o coloca. Em seguida acha um fantoche do Casção. Nesse momento, ao vestir o fantoche, vai em direção à Educadora Social e diz: – *“Eu tô brincando com Casção”*.

Ela diz: – *“Faz o Casção ir lá fazer as comidas”* – apontado em direção ao chão onde as meninas estão brincando de boneca.

MaxSteel vai até elas e diz: – *“Eu quero comida”* – balançando o fantoche sem soltar a espada da outra mão. Anna, que observa a cena o reprende e diz: – *“Não, é o Casção.”*

Então MaxSteel (re)produz: – *“Eu sou o Casção”* – e continua, com expressão triste – *“me dá comida, por favor, eu quero comer, eu quero comer, eu quero comer”*

Anna novamente o responde, enquanto Bella apenas os observa.

Anna diz: – *“Você não vem insistir”* – *“comer fica gordo”* – batendo palma e rindo.

Então MaxSteel se levanta e vai até a Educadora Social e diz: – *“O Cebolinha não tá aqui”*.

Então a Educadora Social pega o fantoche da Mônica e diz: – *“Onde será que ele está o Cebolinha?”* – com uma voz mais fina.

MaxSteel responde: – *“Ele não tá aqui”*.

Mulher Maravilha, que observa a cena, pega um fantoche da Tia Anastácia, vai até onde estão a Educadora Social e MaxSteel e diz: – *“Eu sou o Cascão, eu sou o...”* – olha para o fantoche de Cascão que MaxSteel segurava e continua – *“Eu... Eu sou o Cebolinha e vou pegar seu coelhinho”* – olhando em direção à Educadora Social que usava o fantoche da Mônica.

Então MaxSteel vira para a Mulher Maravilha e diz: – *“Toma, toma, toma!!”* – batendo o fantoche do Cascão contra o fantoche que Mulher Maravilha segurava até derrubá-lo.

A Educadora Social diz: – *“Obrigada Cascão”* – afinando a voz novamente. Mulher Maravilha, que observa a cena, sai correndo, pega uma varinha mágica e diz: – *“Eu sou uma fada... Tim tim tim”* – apontando na cabeça do fantoche do Cascão que MaxSteel segurava, como se fizesse mágica.

MaxSteel apenas a observa sem reação, então Mulher Maravilha insiste: – *“Tim, timmmmm”* – na cabeça do fantoche novamente.

Nesse momento MaxSteel diz: – *“ahhhhh”* – balançando e tremendo seu fantoche no ar e fazendo expressão de dor.

Mulher Maravilha diz: – *“Há! Eu dominei ele direitinho”* – pulando pela sala, sorrindo e indo brincar com as amigas.

MaxSteel volta a brincar sozinho pela sala como se duelasse com o ar.

(...)

Depois de alguns minutos, ao observar MaxSteel brincando sozinho com a espada em uma mão e o fantoche do Cascão ainda na outra mão, Mulher Maravilha pega novamente sua varinha mágica, se aproxima dele e diz: – *“Tim, tim tim”* – apontando a varinha para cabeça do Cascão.

MaxSteel olha para o fantoche e olha para a colega e com um sorriso diz: – *“Há!”* – apontando a espada para a varinha, quando eles começam a duelar.

Mulher Maravilha diz: – *“Tim, tim”*.

MaxSteel diz: – *“Tchan, tchan, tchan”*

De repente, Mulher Maravilha diz: – *“Espera”* – e pega uma espada com capa, largando sua varinha e dizendo: – *“Há”* – retirando a espada da capa.

MaxSteel observa a Mulher Maravilha e sua nova espada e, em seguida, olha sua espada, que é menor e não tem capa. Então, vai à procura de uma espada igual à da colega. Encontra e retira a capa com uma expressão de alegria. Enquanto isso, Mulher Maravilha coloca a capa encaixada em seu short, segurando apenas a espada. MaxSteel observa novamente e a imita tentando colocar a espada em seu short, porém sem sucesso. Assim, larga a capa e volta a duelar com Mulher Maravilha, agora os dois em coro: – *“Tim, tim, tim”*.

M2/CE - CLASSE ESPECIAL

- **Episódio “O milho”**

Figura 8 - Milho do conjunto de objetos/brinquedos disponibilizado pela pesquisadora.



Fonte: <https://bit.ly/3sfyYGq>⁴⁴.

Mickey está na sala com a professora da Classe Especial 1 (a responsável por ele diretamente) e a professora da Classe Especial 2 (professora que compartilha a classe com eles). Nesse momento seu colega está dormindo. A professora CE 1 coloca duas caixas de brinquedos disponibilizadas pela pesquisadora para Mickey e se junta à professora CE 2 para organizar a próxima atividade.

Mickey tira tudo da caixa e começa a jogar os brinquedos para cima. A professora CE 1 diz: – *“Não faz assim, vai quebrar os brinquedos”*.

Nesse momento, Mickey se levanta, indo em outra caixa, onde encontra um milho. Então Mickey se senta e começa a tentar descascar o milho. Em seguida, o coloca na boca e a professora CE 1 diz: – *“Isso é o quê? O milho?! Que delícia, você reconheceu o milho é?! Ah, o Mickey gosta de milho, né, Mickey?”*

Enquanto isso, Mickey continua com o milho na boca em silêncio, olhando para cima.

A professora CE 1 diz: – *“Você vai comer o milho?”*

Mickey se levanta e, olhando para cima, começa a girar com o milho na boca. Depois para de girar ainda com o milho na boca, tentando mastigá-lo. A professora CE 1 não comenta mais nada e logo Mickey se desinteressa pelo objeto/brinquedo.

⁴⁴ A foto do “milho” não foi possível de ser obtida, tendo em vista que as fotos individuais foram feitas ao final da pesquisa e o objeto/brinquedo em questão não foi encontrado. Apesar disso, a foto é uma réplica idêntica do utilizado no episódio.

7.2.3 M3 - Brincadeira direcionada com mediação das professoras

No momento 3 (M3), foram observadas situações de brincadeira em que as professoras participavam e mediavam de forma específica. Elegeu-se um conjunto de objetos/brinquedos disponibilizados pela pesquisadora que não estavam no momento 2 – ainda com o intuito de tirar o viés dos brinquedos diferentes em cada sala e considerando serem objetos/brinquedos provavelmente mais comuns no cotidiano das crianças de ambas as salas. Para isso foram disponibilizados, para cada sala, um conjunto idêntico de frutas e verduras, um liquidificador, pratos, copos e talheres em miniatura, que foi denominado kit “Vamos fazer um suco” (Figura 9). Um detalhe importante é que as frutas e verduras se repartiam ao meio e tinham um velcro interno que encaixava as duas partes. É importante ressaltar que esse momento foi direcionado pela pesquisadora. Em ambas as salas, a instrução dada pela pesquisadora às professoras foi: *“brinquem de faz-de-conta que estão fazendo um suco”*.

Figura 9 - Kit “Vamos fazer um suco” disponibilizado pela pesquisadora.



Fonte: fotografado pela pesquisadora.

M3/II - INTEGRAÇÃO INVERSA

- **Episódio: “Brinquedos diferentes”**

A professora da Integração inversa começa o momento de brincadeira chamando todas as crianças. Junto com a ajuda da Educadora Social as crianças se sentam em rodinha – de forma circular ao chão. A professora II inicia a atividade dizendo:

– *“Crianças, hoje teremos brinquedos diferentes. Vocês querem ver?”*

As crianças ficam agitadas e começam a gritar com expressões de alegria dizendo que sim.

A professora II diz: – *“Então silêncio agora, que eu vou mostrar pra vocês”* – pegando a caixa e começando a abri-la. E continua – *“O que será que tem aqui dentro?”* – abre a caixa, e esparrama os brinquedos no chão dizendo: – *“Olha que legal, pessoal”* – e as crianças correm para pegarem os brinquedos, criando grupinhos.

A partir desse instante, as crianças criam grupinhos e a professora II passa apenas a observá-los, que brincam entre si. Tanto a professora II como a Educadora Social ficam transitando entre o grupo para organizar ou mediar quando necessário, seja em momentos de disputa, entre as crianças, de algum brinquedo ou para pontuar algo legal que elas estivessem fazendo, mas não medeia a brincadeira em conjunto.

M3/CE - CLASSE ESPECIAL

- **Episódio “Encaixando as frutas”**

O colega que dividia a sala com Mickey estava dormindo novamente, então as duas professoras participaram do momento de brincadeira. A Professora da Classe Especial 1 pega a caixa, abre, e esparrama os brinquedos pelo chão, onde já estão a Professora da Classe Especial 2 e Mickey. Ele começa a pegar algumas frutas, e a professora CE 1 diz:

– *“Que legal isso aqui”* – gesticulando e olhando em direção à professora CE 2.

A professora CE 2 faz com a cabeça que sim, enquanto pega algumas frutas/verduras e começa a reparti-las no meio dizendo:

– “*Maçã, pera, limão...*” – olhando para Mickey

Ele observa que a professora CE 2 reparte as frutas/verduras e começa rapidamente a encaixá-las novamente. A Professora 2 continua:

– “*Abacaxi...*” – Mickey encaixa o abacaxi.

– “*Laranja...*”

– “*Olha aqui o milho, Mickey, o milho que você gosta*⁴⁵. *Olha, Mickey, que delícia*” – mostrando-lhe o objeto/brinquedo.

Mickey solta o abacaxi que tinha acabado de encaixar e tira o milho da mão da professora CE 1 com expressão alegre, colocando-o enfileirado as demais frutas/verduras que já havia encaixado. A professora CE 1 pega um pimentão, reparte ao meio e diz:

– “*Olha o pimentão*” – enquanto Mickey tenta pegar a melancia que está repartida a encaixando e, em seguida, a enfileira junto com as outras frutas/verduras que já havia juntado.

Nesse momento, a professora CE 2 diz:

– “*Ele gosta de montar*” – olhando em direção à professora CE 1, que confirma com a cabeça. A professora CE 2 continua – “*olha aqui, vamos montar?*” – olhando para Mickey, que pega o pimentão e encaixa colocando na fileira. A professora CE 1 pega outra fruta e diz:

– “*O que é isso aqui?*” – e ela mesma responde – “*uma laranja*”

Mickey pega a laranja e encaixa colocando na fileira. A professora CE 1, então diz:

– “*Olha a maçã*” – repartindo-a no meio – “*Que delícia de maçã, vamos juntar as partes da maçã?*”.

⁴⁵ Embora a professora CE 1 faça menção ao milho do momento 2, não são os mesmos objetos/brinquedos, pois esses foram disponibilizados pela pesquisadora e repartem ao meio com o velcro que cola as partes.

Mickey pega a maçã e encaixa, colocando na fileira. A professora CE 1, então, pega o repolho, reparte e diz:

– *“Olha que legal, Mickey, o repolho!”* – Mickey pega, encaixa e coloca ao lado das demais frutas/verduras, repetindo o processo.

(...)

A professora CE 2 coloca um mamão no prato e corta com uma faca em miniatura, repartindo as duas partes e faz de conta que vai comê-lo usando os talheres. A professora CE 1 diz:

– *“Olha o mamão, Mickey!”* – que pega o mamão da professora CE 2 e o encaixa.

A professora CE 1 diz: – *“Ele quer juntar as partes”* – olhando em direção à professora CE 2, que faz que sim com a cabeça.

A professora CE 1 continua: – *“Vamos juntar as partes, vamos?”* – começando a repartir todas as frutas de novo, misturando-as e espalhando-as pelo chão.

Mickey pega uma parte do pimentão que está repartido e olha para os objetos/brinquedos que estão espalhados ali, como se procurasse algo. Quando acha a outra metade do pimentão e o pega, a professora CE 1 diz:

– *“Vamos montar, vamos? Vai, Mickey, monta!”* – Mickey encaixa as duas partes e então a professora CE 1 bate palma e continua: – *“Isso Mickey, muito bem. Ele está montando”* –, olhando para Mickey.

Mickey faz um barulho com a boca, balança as mãos no chão, pegando duas frutas que encaixou. A professora CE 1 diz: – *“Parabéns pra ele! Monta as outras, vai”*.

Mickey pega uma parte da pera e do abacaxi, tentando encaixar. A professora CE 1 diz:

– *“Isso! Ele achou outro”* – porém, a professora CE 2, que observava, diz:

– *“Presta atenção, Mickey”* – virando para a professora CE 1, continua: – *“Ele não percebeu que tá diferente”*.

– “Mickey, olha!”

Mickey olha para a metade da pera, metade do abacaxi que estão em sua mão.

A professora CE 1 diz: – “*Não tá certo*” – olhando para Mickey, que olha para a sua mão enquanto desenha a metade da pera e metade do abacaxi da sua mão e começa a olhar as frutas espalhadas. A professora CE 2 continua:

– “*Ah! Agora percebeu. Percebeu que não tá certo! Olha, é o abacaxi! Aqui, Mickey, o abacaxi, monta*” – Mickey encaixa as duas partes do abacaxi. A professora CE 2 conclui:

– “*Isso, muito bem! Agora ele achou a outra parte*”.

Mickey continua encaixando as partes das frutas/verduras e as enfileirando com as duas professoras o incentivando. Após encaixar todas, a professora CE 1 o incentiva a contar quantas frutas tem.

7.2.4 M4 – Brincadeira da Classe Especial em vivência com a Integração Inversa

Os momentos de vivências da criança da Classe Especial, Mickey, ocorriam apenas em momentos de atividades acadêmicas. Com isso, foi pedido que a professora da Classe Especial o levasse à Integração Inversa em um momento de brincadeira livre das crianças. A partir disso, no momento 4 (M4) foi eleito um episódio da criança com autismo da Classe Especial em situação de brincadeira em vivência na Integração Inversa. Mantiveram-se os objetos/brinquedos do momento 3, o kit “Vamos fazer um suco” (Figura 9).

M4/CE-II - MICKEY (CLASSE ESPECIAL) NA INTEGRAÇÃO INVERSA

- **Episódio “Quem fica com as frutas”**

A cena seguinte passa toda sem diálogo. Mickey está em uma rodinha junto com as crianças da Integração Inversa. Os objetos/brinquedos estão espalhados pela sala. Mickey está no chão onde tem algumas frutas próximas a ele. Mickey pega uma laranja e reparte ao meio,

observando Spiderman, colega da classe de Integração Inversa, que começa a encaixar uma pera. Spiderman, então, pega as partes da laranja repartidas por Mickey e as encaixa novamente, colocando-a no chão. Mickey, que observava, pega então, duas partes de um limão e as encaixa e entrega ao colega, com um sorriso. Spiderman coloca tudo numa cesta em miniatura e se afasta. Dessa forma, Mickey se aproxima para ficar mais perto e pega uma goiaba que estava na cesta de Spiderman. Spiderman puxa a goiaba de Mickey, que passa apenas a observá-lo.

Mickey se aproxima de outros colegas da classe de Integração Inversa tentando pegar uma fruta ou verdura, sem muito sucesso. Sendo assim, levanta-se indo até a mesa em que está Batgirl cortando frutas com uma tábua e uma faca. Mickey pega uma das frutas que está na tábua de Batgirl, observa o objeto/brinquedo e as ações de Batgirl. Assim, reparte a fruta no meio com a mão, e a coloca na mesa de volta. Repete o mesmo procedimento com a outra fruta. Batgirl não comenta nada. Mickey passa a observar Batgirl brincando.

7.3 3ª etapa

Foram feitas observações utilizando videograções de mais 3 momentos complementares de brincadeiras, com duração de 30 min cada. Foram considerados nessa etapa especialmente os aspectos da comunicação/interação e os usos dos objetos/brinquedos nas relações triádicas criança com a autismo-objetos/brinquedos-outro – pares de desenvolvimento e professoras, organizadas em categorias (Tabela 6). As videograções foram recortadas, sendo eleito um episódio para cada momento complementar. Essas informações foram analisadas a partir do *Software* ELAN resultando em 3 gráficos de linha do tempo construídos com *Software* R (Ribas & Acypreste, 2021), e outros gráficos construídos pelo Excel. Essa última etapa tinha como interesse comparar como brincavam as crianças com autismo analisadas em suas respectivas salas, assim como observar como Mickey (Classe Especial) se

comportava em uma situação de brincadeira em sua sala – onde fica sem os pares de desenvolvimento típico – em comparação com o momento em que ele estava em interação com a Integração Inversa – com outras crianças sem o diagnóstico.

7.3.1 MC1 - Relações triádicas em brincadeira livre na Integração Inversa

No momento complementar 1 (MC1) foi observada uma situação de brincadeira livre na Integração Inversa (II), considerando os objetos/brinquedos disponíveis na respectiva sala. Para análise do ELAN, foi feito um recorte de 2 minutos. O recorte em questão foi descrito como um episódio e, posteriormente, analisado de diferentes formas (*Software R e Excel*), com diferentes ênfases (as relações triádicas em uma linha do tempo, aspectos da comunicação/interação e usos dos objetos/brinquedos, as diferentes formas de aspectos da comunicação/interação e os diferentes usos dos objetos/brinquedos) para que fosse possível analisar as informações sob vários prismas.

Descrição do MC1 – II

- **Episódio: “O salão de beleza”**

Figura 10 - *Objetos/brinquedos utilizados no episódio “Salão de beleza” disponibilizados pela Integração Inversa.*



Fonte: Fotografado pela pesquisadora.

Mulher Maravilha está no canto da sala brincando de salão de beleza. A professora II pergunta a MaxSteel se ele não vai brincar no salão também. Nesse momento, Mulher Maravilha, que observava a professora II, convida instantaneamente MaxSteel dizendo: – “É,

MaxSteel, vem brincar com a gente". MaxSteel, que estava parado analisando um objeto/brinquedo fixamente, responde que "não", seguido de um "não tenho cabelo pro salão de beleza"⁴⁶ e volta a olhar fixamente o objeto/brinquedo de forma atípica. Mulher Maravilha, que o observava sua ação, vai até ele e insiste que ele brinque e diz: – "Não, MaxSteel, é só de mentirinha" levando-o até a cadeira e apontando para que ele se sente na cadeira. MaxSteel se senta na cadeira (re)produzindo o gesto de Mulher Maravilha, entrando, então, na brincadeira. MaxSteel passa a observar os objetos/brinquedos (acessórios de salão de beleza em miniatura) na mesa ao lado. Mulher Maravilha, que observa os objetos/brinquedos na mesa, pega uma chapinha em miniatura e passa na cabeça de MaxSteel, fazendo de conta que alisa o cabelo de MaxSteel, ao mesmo tempo que faz o som da chapinha – "nheu nheu nheu".

MaxSteel pergunta o que Mulher Maravilha vai fazer e fica observando os objetos/brinquedos e a ação da amiga. Mulher Maravilha devolve a chapinha, observa os objetos/brinquedos na mesa e pega um prendedor de cabelo. Ao observar o objeto/brinquedo e a ação de Mulher Maravilha, MaxSteel reproduz a ação, direcionando a cabeça para que ela coloque o prendedor em seu cabelo. Mulher Maravilha, volta a observar os objetos/brinquedos na mesa e pega um pote em miniatura e diz a MaxSteel: – "Passa". MaxSteel, que observava atentamente a ação de Mulher Maravilha, pega o pote, observa o objeto/brinquedo e pergunta: – "O quê?". Mulher Maravilha insiste: – "Passa". Assim, MaxSteel faz de conta que passa o creme na cabeça, apertando-o, (re)produzindo a ação e emitindo o som de spray: – "Tchi tchi tchi". A colega pega o pote da mão de MaxSteel e diz: – "Não, MaxSteel, é creme ó" e o devolve à mesa observando os objetos/brinquedos. Nesse momento MaxSteel olha fixamente o objeto/brinquedo em sua mão de forma atípica, em seguida observa a ação de Mulher Maravilha e depois volta a olhar de forma atípica o objeto/brinquedo.

⁴⁶ Ressalta-se que a criança tem um atraso significativo na fala e por isso as frases nem sempre têm um nexo exato. Nesse episódio, isso fica mais evidente.

Nesse momento, Mulher Maravilha pega um pente e um pote e os mostra para a Educadora Social dizendo: “ó tia”. A Educadora social, que está no canto da sala observando, diz: “deixa os cachinhos dele bem bonitos com o creme”. Mulher Maravilha solta o pote e fica só com o pente na mão. Com isso, MaxSteel para o olhar fixo no objeto/brinquedo, observa a ação da amiga e pergunta: –“*O creme?*” e (re)produz a ação de Mulher maravilha, deixando que ela passe o pente em seu cabelo. MaxSteel volta a olhar fixo, de forma atípica, o objeto/brinquedo. Mulher Maravilha passa a mão nos cabelos de MaxSteel como se passasse o creme, o que faz com que MaxSteel volte a observar a ação da amiga, intercalando o olhar para os objetos/brinquedos na mesa e depois novamente para ação de Mulher Maravilha que olha os objetos/brinquedos da mesa. Mulher Maravilha pega o pente novamente e começa a passar em MaxSteel, que ainda olha os objetos/brinquedos da mesa. Mulher Maravilha insiste que MaxSteel vire o rosto e, assim, MaxSteel (re)produz a ação direcionando o rosto e permitindo a ação da amiga. Mulher Maravilha penteia o cabelo de MaxSteel e faz-de-conta que arruma seu cabelo com as mãos.

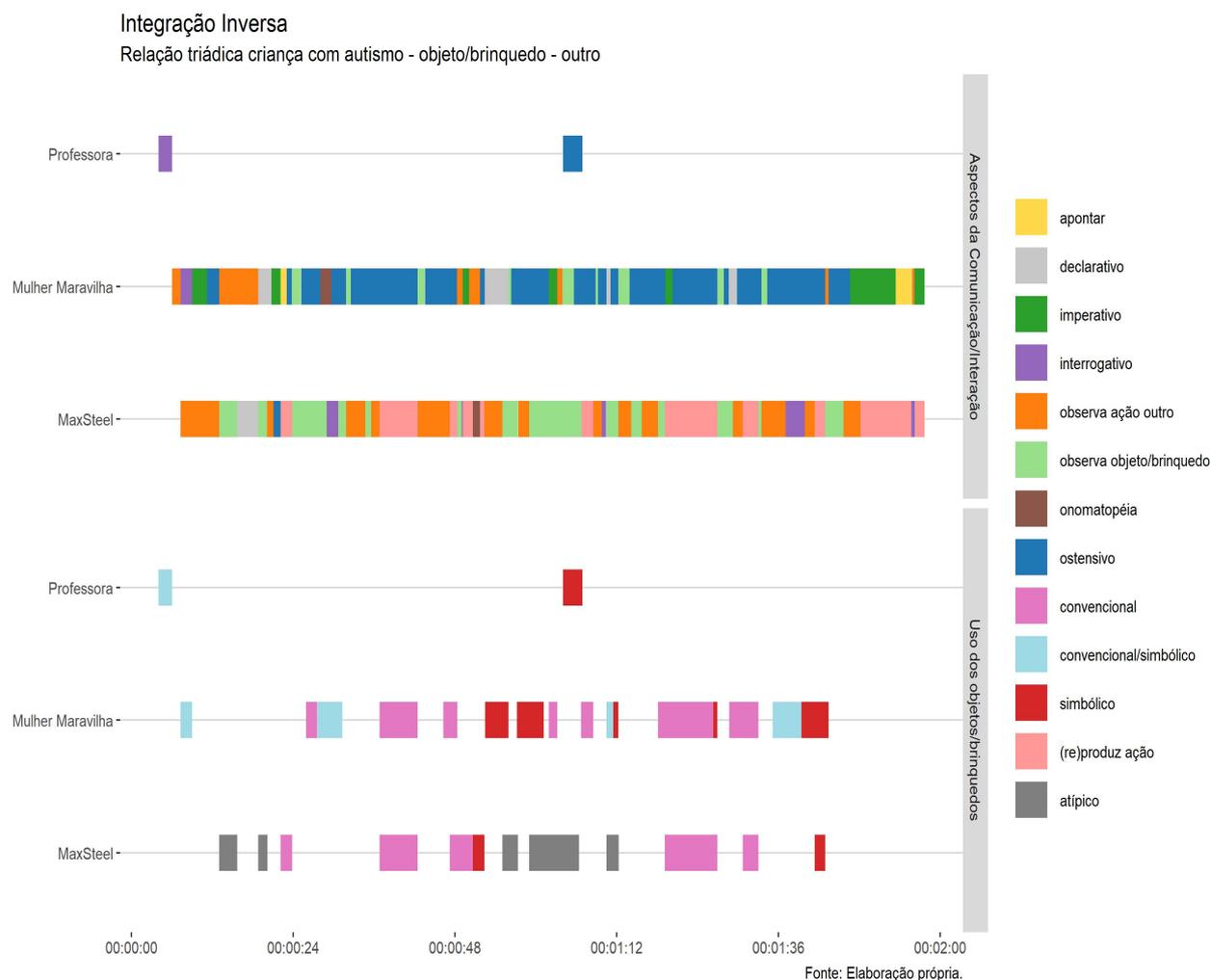
Mulher Maravilha pega outro tipo de pente e mostra para a Educadora Social enquanto MaxSteel observa os objetos/brinquedos. Em seguida, Mulher Maravilha volta a pentear o cabelo de MaxSteel, que (re)produz a ação e se organiza na cadeira para que ela possa penteá-lo. Mulher Maravilha coloca o pente na mesa, observa os objetos/brinquedos e pega um segundo pote. MaxSteel volta a observar a ação da amiga, intercalando o olhar para os objetos/brinquedos na mesa e depois novamente para a ação de Mulher Maravilha, que olha os objetos/brinquedos da mesa. Mulher Maravilha pega o pente novamente e começa a passar em MaxSteel, que ainda olha os objetos/brinquedos da mesa. Mulher Maravilha insiste que MaxSteel vire o rosto e, assim, MaxSteel (re)produz a ação, direcionando o rosto e permitindo a ação da amiga. Mulher Maravilha começa a empurrar a cadeira onde MaxSteel está sentado e chama uma outra colega para brincadeira. MaxSteel observa os objetos/brinquedos e a ação

de Mulher Maravilha, que por sua vez aponta e direciona MaxSteel a sentar-se na outra cadeira. MaxSteel (re)produz a ação da amiga e pergunta “e agora?”. Mulher maravilha reinicia a brincadeira.

Linha do tempo

Análise a partir de uma linha do tempo construída com *Software R* observando as relações triádicas criança com autismo(MaxSteel)-objetos/brinquedos-outros – par de desenvolvimento (Mulher Maravilha) e professora. Considerou-se a duração dos aspectos da comunicação/interação e os usos dos objetos/brinquedos nessas relações triádicas em brincadeiras (Figura 11).

Figura 11 - Gráfico em linha do tempo, com recorte de 2 minutos de uma situação de brincadeira livre na Integração Inversa - Criança com autismo (MaxSteel), par de desenvolvimento (Mulher Maravilha) e professora.

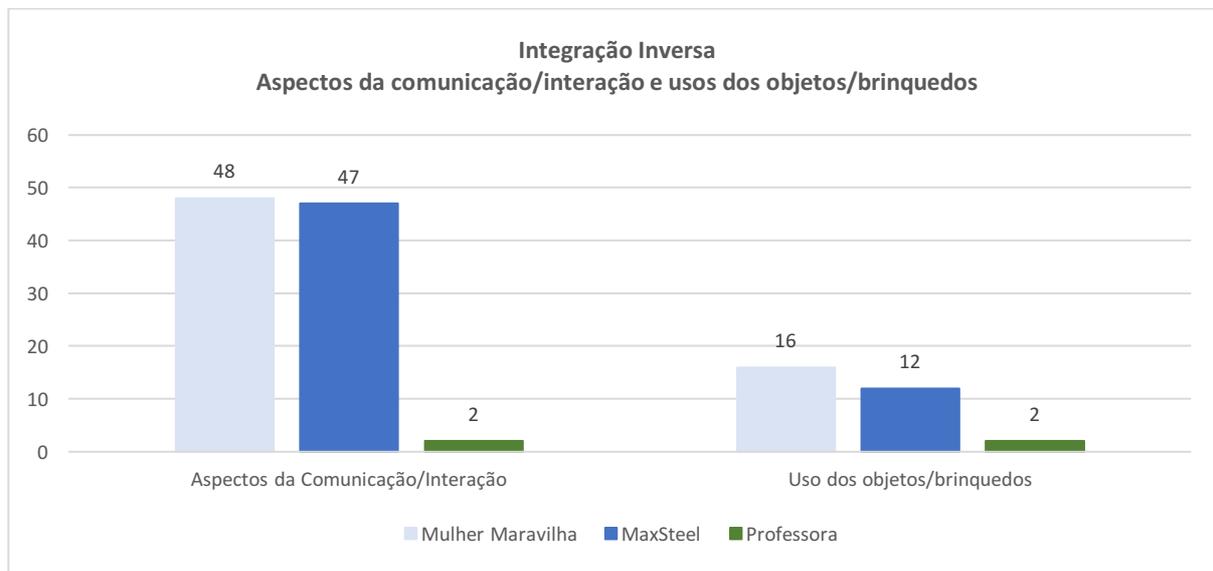


Fonte: elaboração própria.

Aspectos da Comunicação/Interação e Usos dos Objetos/Brinquedos

Análise a partir de linhas comparativas construídas com o Excel observando especialmente os aspectos da comunicação/interação e os usos dos objetos/brinquedos nas relações triádicas criança com autismo (MaxSteel)-objetos/brinquedos-outros – par de desenvolvimento (Mulher Maravilha) e professora (Figura 12).

Figura 12 - Gráfico dos Aspectos da Comunicação/Interação e dos Usos dos Objetos/Brinquedos na Integração Inversa - Criança com autismo (MaxSteel), par de desenvolvimento (Mulher Maravilha) e professora.

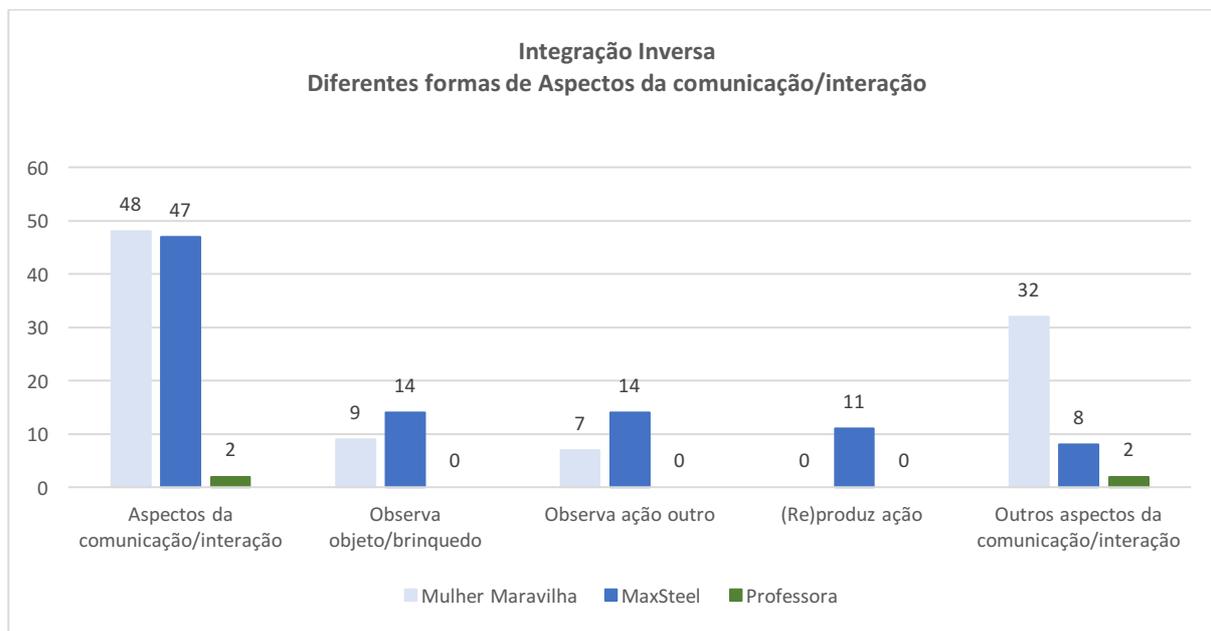


Fonte: elaboração própria.

As diferentes formas de Aspectos da comunicação/interação

Análise a partir de linhas comparativas, construídas com o Excel, observando diferentes formas de aspectos da comunicação/interação nas relações triádicas criança com autismo (MaxSteel)-objetos/brinquedos-outros – par de desenvolvimento (Mulher Maravilha) e professora. Nesse sentido, foram levados em consideração especialmente os momentos em que a criança com autismo (MaxSteel) observava o objeto/brinquedo, observava a ação do outro ou (re)produzia uma ação do outro (Figura 13).

Figura 13 - Gráfico de diferentes Aspectos da Comunicação/Interação na Integração Inversa - Criança com autismo (MaxSteel), par de desenvolvimento (Mulher Maravilha) e professora.

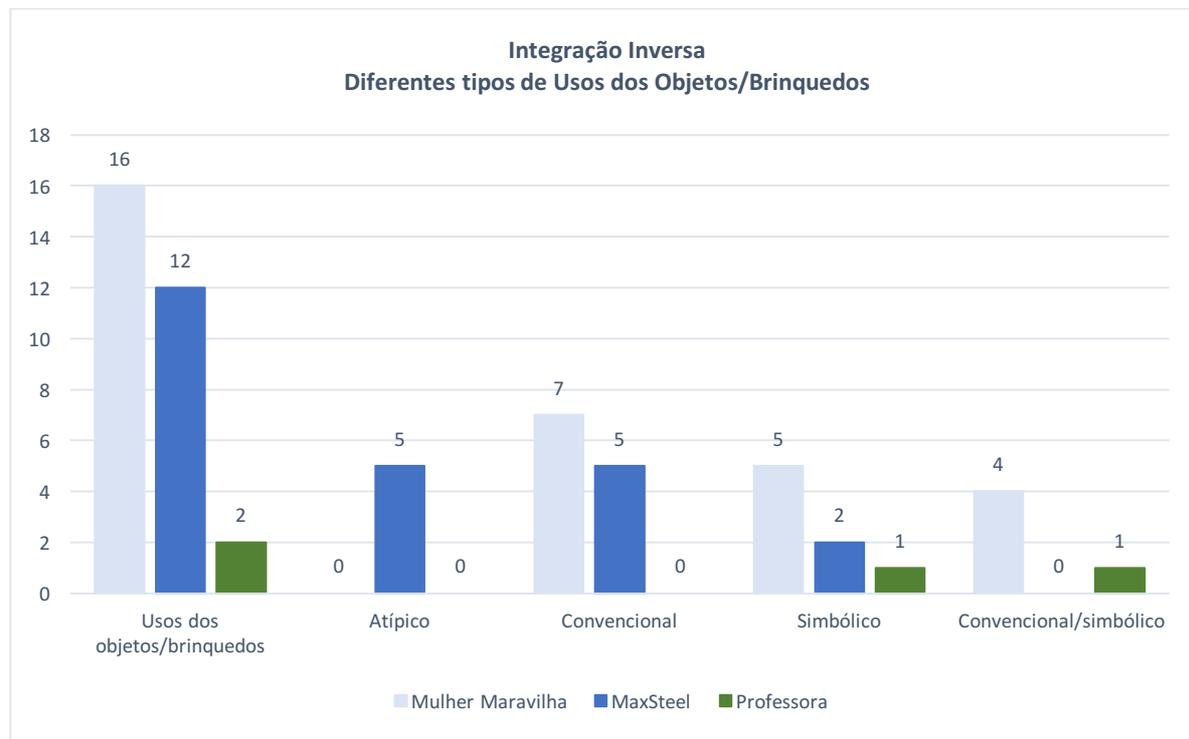


Fonte: elaboração própria.

Os diferentes tipos de Usos dos Objetos/Brinquedos

Análise a partir de linhas comparativas, construídas com o Excel, observando diferentes tipos de usos dos objetos/brinquedos nas relações triádicas criança com autismo (MaxSteel)-objetos/brinquedos-outros – par de desenvolvimento (Mulher Maravilha) e professora (Figura 14).

Figura 14 - Gráfico dos diferentes tipos de Usos dos Objetos/Brinquedos na Integração Inversa - Criança com autismo (MaxSteel), par de desenvolvimento (Mulher Maravilha) e professora.



Fonte: elaboração própria.

7.3.2 MC2 - Relações triádicas em brincadeira livre na Classe Especial

No momento complementar 2 (MC2) foi observada uma situação de brincadeira livre na Classe Especial (CE), considerando os objetos/brinquedos disponíveis na respectiva sala. Para análise do ELAN (Ribas & Acypreste, 2021), foi feito um recorte de 2 minutos. O recorte em questão foi descrito como um episódio e, posteriormente, analisado de diferentes formas (*Software R e Excel*), com diferentes ênfases (as relações triádicas em uma linha do tempo, aspectos da comunicação/interação e usos dos objetos/brinquedos, as diferentes formas de aspectos da comunicação/interação e os diferentes usos dos objetos/brinquedos), para que fosse possível analisar as informações sob vários prismas.

Descrição do MC2 - CE

- **Episódio: “Os animais dormindo”**

Figura 15 - *Objetos/brinquedos utilizados no episódio “Animais dormindo” disponibilizados pela Classe Especial.*



Fonte: fotografado pela pesquisadora.

A professora CE 1 escolhe os animais em miniatura para Mickey brincar, entregando em sua mão a bolsa onde os brinquedos estão. Mickey, por sua vez, balança e sacode a bolsa aleatoriamente fazendo com que os animais em miniatura caíssem e ficassem espalhados pelo chão da sala. Mickey observa os objetos/brinquedos espalhados pelo chão e, sem os perder de vista, vai em direção aos animais espalhados. Um por um, passa a manuseá-los, explorando e olhando-os de perto de forma atípica. Ora pega o objeto/brinquedo, separa em um canto e o coloca de cabeça para baixo, ora pega o objeto/brinquedo e o arremessa pela sala. Assim, nesse momento, Mickey vai até os animais que separou e mantém o olhar fixo nos objetos/brinquedos. A professora CE 2, que observava, pergunta onde estão os animais que ele arremessou. Mickey observa a professora, depois os objetos/brinquedos. Sem resposta, a professora CE 2 vai até um animal que foi jogado por Mickey e o coloca em pé e faz de conta que eles andam pela sala. Mickey, que observava a professora CE 2, pega o animal em miniatura da mão da professora e o arremessa novamente.

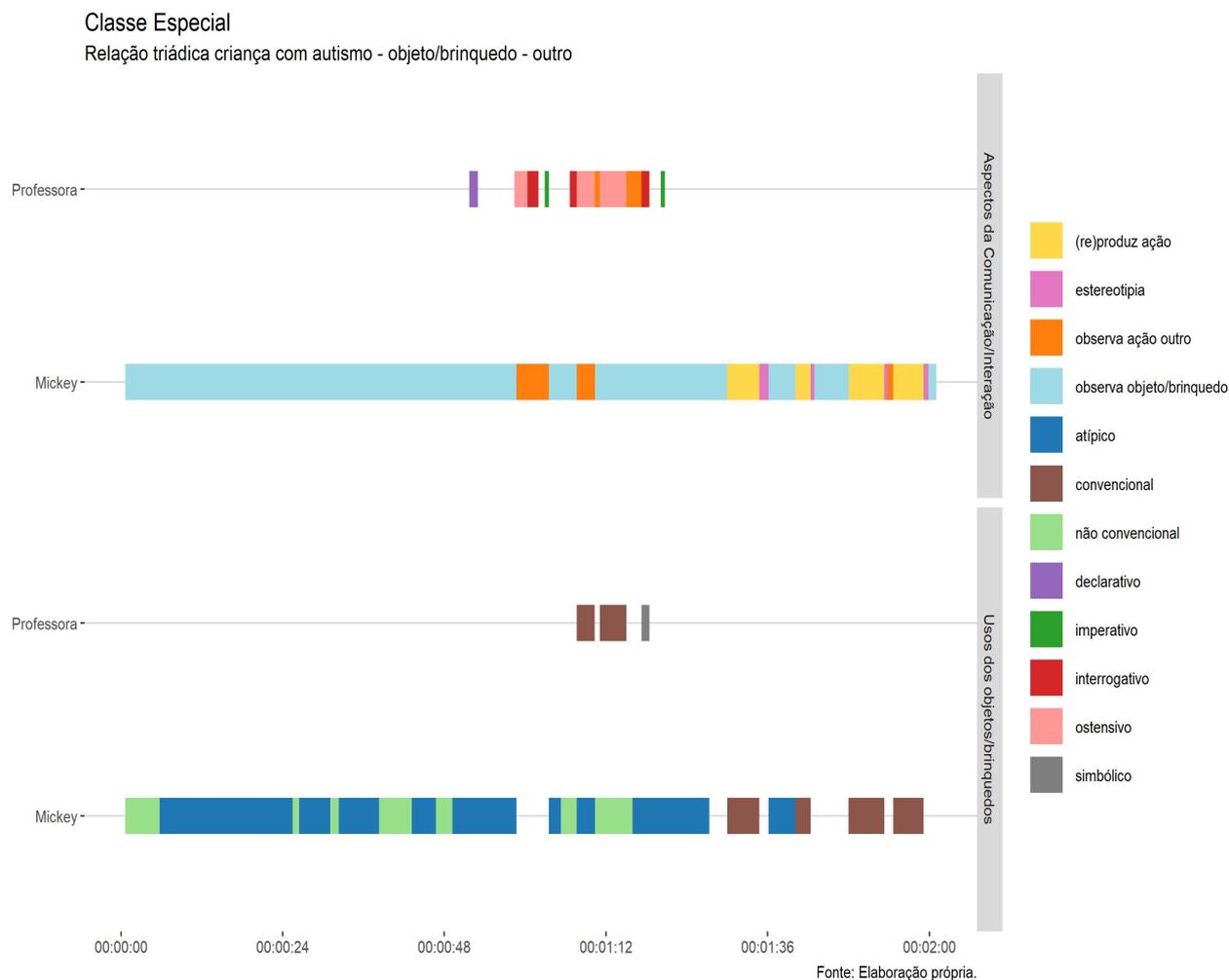
A professora CE 2 insiste, colocando-os em pé e fazendo de conta que estão andando. Nesse momento, Mickey pega o animal em miniatura da mão da professora CE 2 novamente, mas, dessa vez, o coloca deitado. Com isso, a professora pergunta “Então eles estão dormindo, é?”. Mickey observa o objeto/brinquedo por alguns instantes e passa então a (re)produzir a ação da professora. Pega o animal em miniatura, o coloca em pé tal como a professora e o deita.

Ao fim da ação, balança as mãos e a cabeça de forma estereotipada. Em seguida, pega outro animal em miniatura, aproxima-o dos olhos manipulando-o e explorando-o de forma atípica. Passa a repetir a ação (pegar o animal em miniatura, colocá-lo em pé, (re)produzindo a ação da professora, e deitá-lo). Depois de algumas repetições, balança as mãos e a cabeça de forma estereotipada e anda pela sala.

Linha do tempo

Análise a partir de uma linha do tempo construída com *Software R* observando as relações triádicas *criança com autismo(Mickey)-objetos/brinquedos-outros – professora*. Considerou-se a duração dos aspectos da comunicação/interação e os usos dos objetos/brinquedos nessas relações triádicas em brincadeiras (Figura 16).

Figura 16 - Gráfico em linha do tempo, com recorte de 2 minutos de uma situação de brincadeira livre na Classe Especial - Criança com autismo (Mickey) e professora.

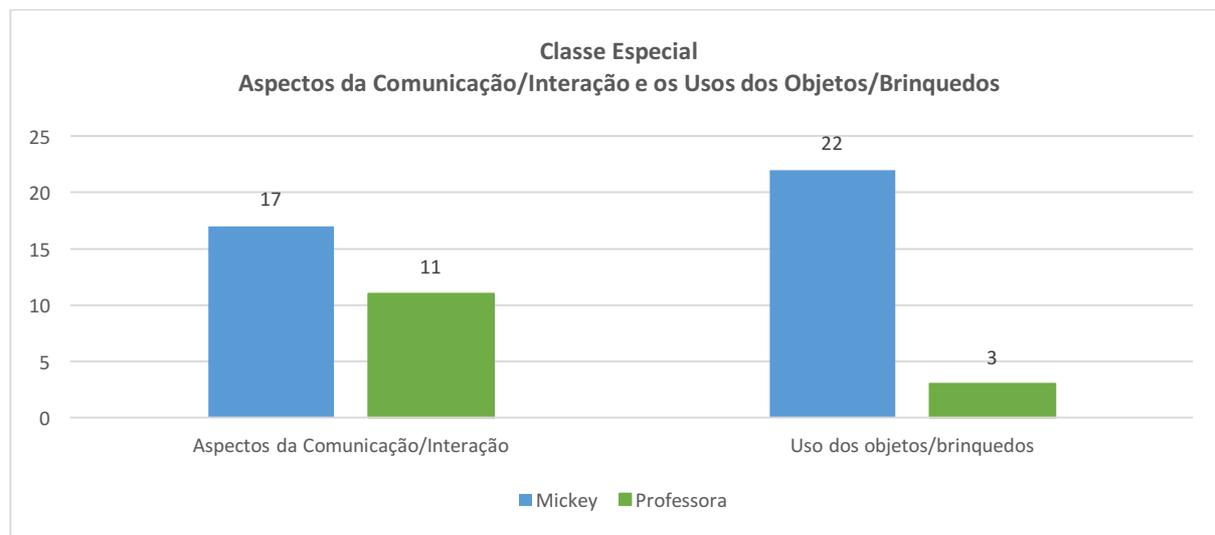


Fonte: elaboração própria.

Aspectos da Comunicação/Interação e Usos dos Objetos/Brinquedos

Análise a partir de linhas comparativas construídas com o Excel, observando especialmente os aspectos da comunicação/interação e os usos dos objetos/brinquedos nas relações triádicas *criança com autismo (Mickey) - objetos/brinquedos - outros – professora* (Figura 17).

Figura 17 - Gráfico dos Aspectos da Comunicação/Interação e dos Usos dos Objetos/Brinquedos na Classe Especial - Criança com autismo (Mickey) e professora.

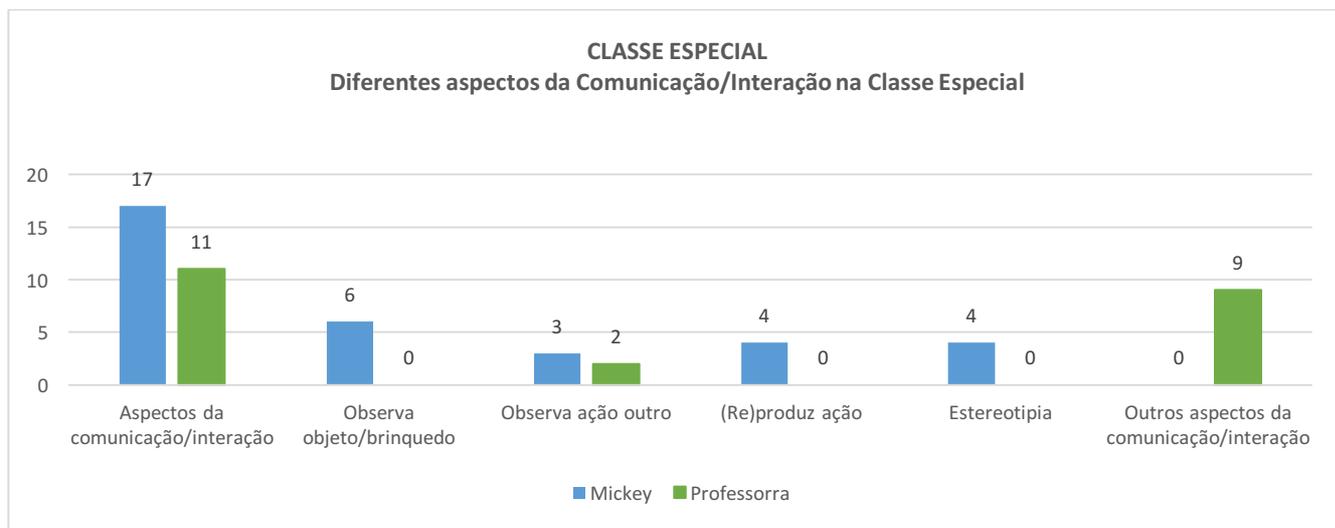


Fonte: elaboração própria.

As diferentes formas de Aspectos da comunicação/interação

Análise a partir de linhas comparativas, construídas com o Excel, observando diferentes formas de aspectos da comunicação/interação nas relações triádicas criança com autismo (Mickey)-objetos/brinquedos-outros – par de desenvolvimento (Mulher Maravilha) e professora. Nesse sentido, foram levados em consideração especialmente os momentos em que a criança com autismo (Mickey) observava o objeto/brinquedo, observava a ação, (re)produzia uma ação do outro ou fazia uma estereotipia (Figura 18).

Figura 18 - Gráfico dos diferentes Aspectos da Comunicação/Interação na Classe Especial - Criança com autismo (Mickey) e professora.

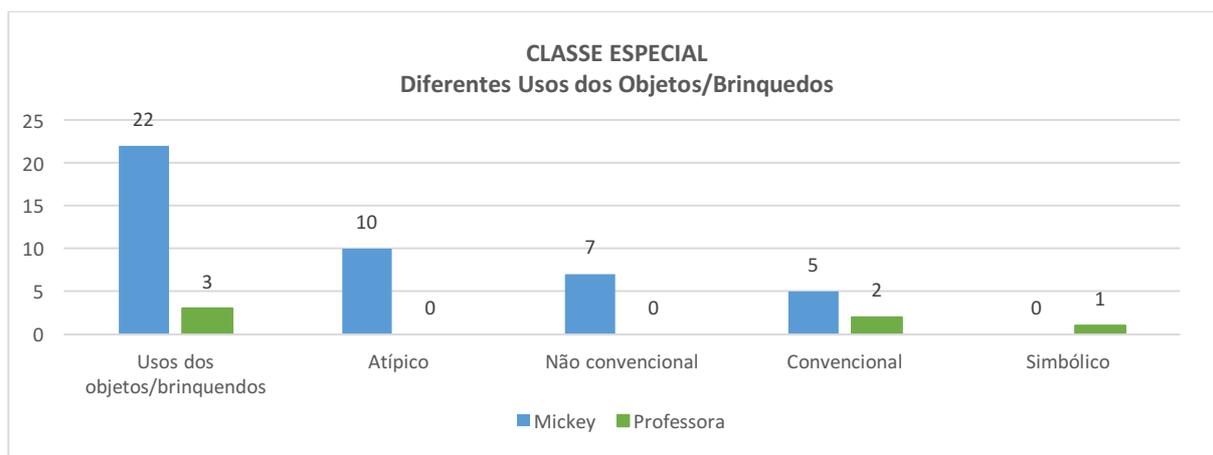


Fonte: elaboração própria.

Os diferentes tipos de Usos dos Objetos/Brinquedos

Análise a partir de linhas comparativas, construídas com o Excel, observando diferentes tipos de usos dos objetos/brinquedos nas relações triádicas criança com autismo (Mickey)-objetos/brinquedos-outros – professora (Figura 19).

Figura 19 - Gráfico dos diferentes tipos de Usos dos Objetos/Brinquedos na Classe Especial - Criança com autismo (Mickey) e professora.



Fonte: elaboração própria.

7.3.3 MC3 - Relações triádicas da Classe Especial em interação com a Integração Inversa

No momento complementar 3 (MC3) foi observada uma situação de brincadeira livre de Mickey (Classe Especial) em interação com a Integração Inversa (II) e com objetos/brinquedos da Integração Inversa (Figura 3 e Tabela 9). Como os momentos de vivências da criança da Classe Especial, Mickey, ocorriam apenas em momentos de atividades acadêmicas, foi pedido novamente que a professora da Classe Especial o levasse à Integração Inversa em um momento de brincadeira das crianças. Para análise do ELAN (Ribas & Acypreste, 2021), foi feito um recorte de 1 minuto e 20 segundos. Mesmo o último episódio tendo um tempo menor, a duração dele se mostrou suficiente para formar uma unidade completa de análise. O recorte em questão foi descrito como um episódio e, posteriormente, analisado de diferentes formas (*Software R e Excel*), com diferentes ênfases (as relações triádicas em uma linha do tempo e as diferentes vivências de Mickey) para que fosse possível analisar as informações sob vários prismas.

Descrição MC3 CE na II

- **Episódio: “Observando os colegas”**

Figura 20 - *Objetos/brinquedos utilizados no episódio “Observando os colegas” disponibilizados pela Integração Inversa.*



Fonte: fotografado pela pesquisadora.

A cena segue sem diálogo. As crianças estão brincando em suas mesas com panelinhas e comidinhas em miniatura. Mickey vai em direção ao Flecha, colega da Integração Inversa,

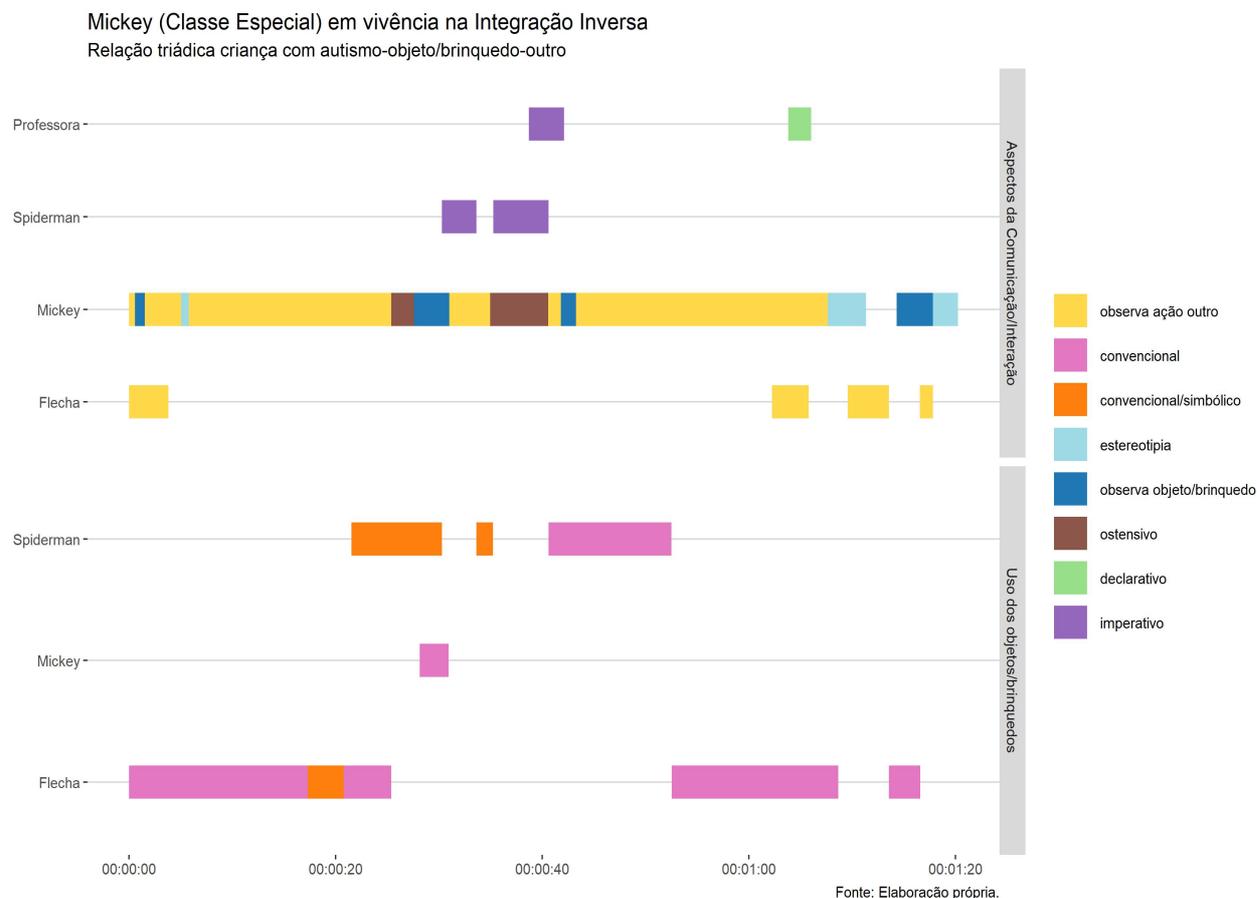
que está na mesa fazendo de conta que faz comidinhas em uma panela. Flecha observa Mickey, e Mickey observa as ações do colega, passando depois a observar os objetos/brinquedos com que Flecha brinca. Flecha continua o faz-de-conta. Mickey balança os braços e abre e fecha a boca, fazendo estereotipia. Fica por, aproximadamente 15 segundos, observando o colega. Depois vai em direção a Spiderman, que estava na mesa ao lado também com algumas comidas em miniatura em uma cesta, além de fazer de conta que mexia comidinhas em uma panela. Mickey tenta pegar um dos objetos/brinquedos e Spiderman não deixa, puxando-os para perto do corpo.

Assim, Mickey observa os objetos/brinquedos e depois a ação do colega e tenta, novamente, pegar um dos objetos/brinquedos da cesta. Porém Spiderman segura o braço de Mickey e faz uma expressão como se fosse mordê-lo. A professora CE 1 intervém dizendo “*ei. Morder não*”. Mickey observa Spiderman e depois os objetos/brinquedos da mesa. Spiderman volta a mexer na panelinha em miniatura. Mickey passa a observar as ações de Spiderman e depois a observar as ações de flecha que continuava ao lado, brincando com as comidinhas. Flecha observa Mickey enquanto brinca. Mickey passa a balançar as mãos fazendo estereotipias e observando os objetos/brinquedos de Flecha.

Linha do tempo

Análise a partir de uma linha do tempo construída com Software R observando as relações triádicas criança com autismo (Mickey)-objetos/brinquedos-outros – par de desenvolvimento (Flecha e Spiderman) e professora. Considerou-se a duração dos aspectos da comunicação/interação e os usos dos objetos/brinquedos nessas relações triádicas em brincadeiras (Figura 21).

Figura 21 - Gráfico em linha do tempo, com recorte de 1 minuto e 20 segundos, de Mickey (criança com autismo da Classe Especial) em interação com Integração Inversa - pares de desenvolvimento (Flecha e Spiderman) e professora.

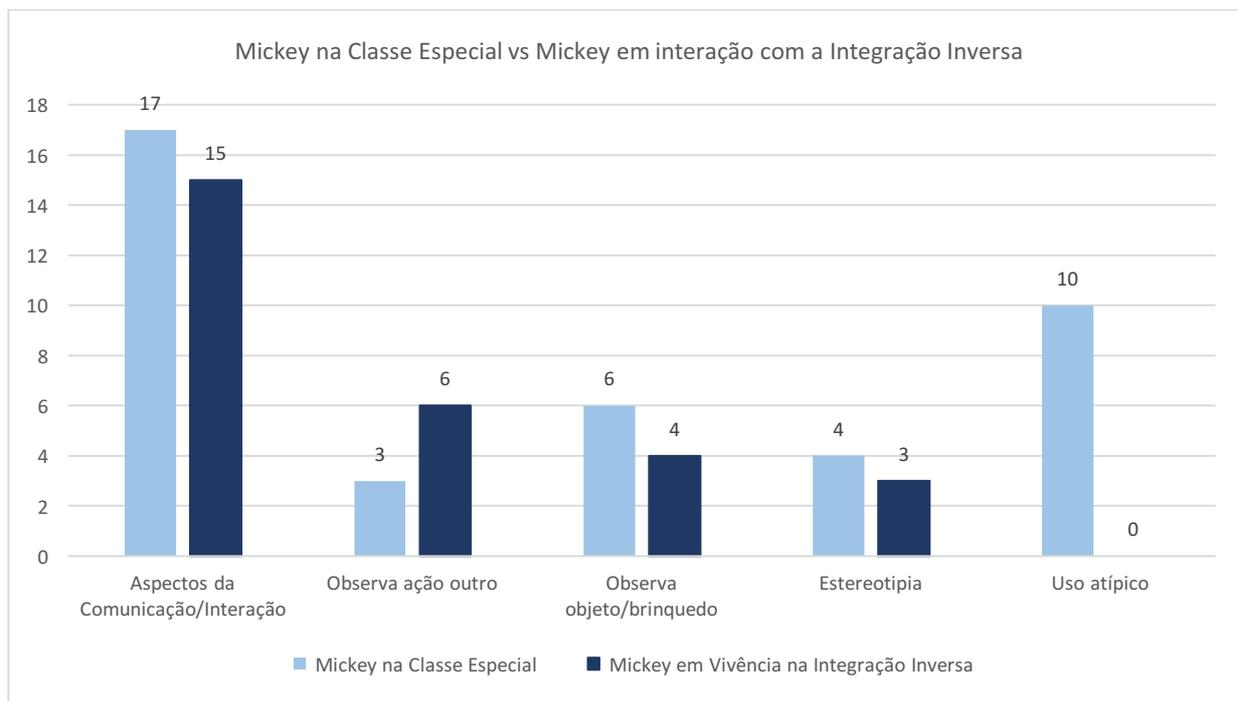


Fonte: elaboração própria.

Mickey (criança com autismo da Classe Especial) em diferentes contextos

Análise a partir de linhas comparativas, construídas com o Excel, observando diferentes vivências de Mickey (criança com autismo da Classe Especial) cruzando as informações obtidas no MC2 com as informações do MC3. Foram consideradas duas formas de aspectos da comunicação/interação – a observação da ação do outro, observação do objeto/brinquedo e as estereotípias – e o uso atípico do objeto/brinquedo em diferentes momentos de relações triádicas de Mickey: na Classe Especial em interação apenas com a professora (informações do MC2) e na Integração Inversa em coletivo (informações do MC3) com outras crianças, pares de desenvolvimento (Flecha e Spiderman), e professora (Figura 22).

Figura 22 - Gráfico comparativo de Mickey (Classe Especial) em diferentes contextos (com ou sem pares de desenvolvimento).



Fonte: elaboração própria.

8 ANÁLISE E DISCUSSÃO

A análise é a interação entre os pesquisadores e os dados. É ciência e arte. É ciência no sentido de manter um certo grau de rigor e por basear a análise de dados. A criatividade se manifesta na capacidade dos pesquisadores de competentemente nomear categorias, fazer perguntas estimulantes, fazer comparações e extrair um esquema inovador integrado e realista de massa de dados brutos desorganizados.

(Corbin & Strauss, 2014, p. 25)

A organização em 3 etapas (Tabela 6), com momentos distintos de situação de brincadeiras das classes, se deu tendo em vista o interesse da pesquisadora em olhar o contexto como um todo, sob diferentes prismas, comparando as diferentes formas de interação das crianças com autismo no contexto escolar. Dessa maneira, as informações das etapas 1, 2 e 3 foram construídas e analisadas para que fosse possível alcançar os objetivos da pesquisa. Além disso, as diferentes formas de analisar as informações tiveram como intuito compreender os processos relacionais de diversos ângulos, que se complementam e resultam em um todo único.

8.1 As diferenças significativas na rotina e nos objetos/brinquedos observados nas classes

A 1ª etapa teve como objetivo identificar como eram as rotinas e que tipos de brinquedos eram disponibilizados em cada classe, além de tentar compreender as particularidades do cotidiano de cada criança para além da escola; detalhes do diagnóstico, pontos em comum e divergentes; possíveis dificuldades e potencialidades; tratamentos especializados extracurriculares; se brinca em casa e se sim, quais suas brincadeiras favoritas. As discussões e análises dessa etapa foram descritas abaixo.

A rotina - (Tabela 8)

Na rotina da Classe Especial, observou-se que as brincadeiras ocorriam apenas nos momentos livres, entre uma atividade e outra ou em algum tempo “de sobra”. Dessa forma, esses poucos momentos de brincadeira aconteciam sem planejamento ou intencionalidade e sempre sem mediação. As atividades principais eram pedagógicas e formais, indo ao encontro dos estudos que pontuam a escassez de momentos de brincadeira, especialmente para crianças com desenvolvimento atípico (Barbato & Mieto, 2015). Na escola, a maior necessidade de direcionar os momentos da criança com autismo para atividades pedagógicas parece, de fato, uma intenção de se recuperar um pseudoprejuízo cognitivo, deixando a brincadeira, que deveria ser prioridade – especialmente na pré-escola – de lado (Barbato & Mieto, 2015; Cruz, 2015; Gonzaga & Borges, 2018; Silva, Costa & Abreu, 2015, Pedroza, 2005). Além disso, os momentos de brincadeira de Mickey (CE) eram solitários, em um espaço pequeno, com quase nenhuma interação com a professora e pares de desenvolvimento típico. Assim, esses momentos individuais de brincar não contribuíam para impulsionar o surgimento/desenvolvimento da brincadeira, tal como aprender as funções e os usos dos objetos, simbolizar e/ou brincar de faz-de-conta, oportunidades que ele poderia ter em espaços com pares e principalmente a partir de relações triádicas (Cárdenas, Palacios & Rodríguez, 2014; Palacios & Rodríguez 2015; Rodríguez, 2009; 2012).

Entende-se que estar em uma Classe Especial, sala individualizada para crianças com autismo, inviabiliza a apropriação de bens culturais, que são base fundamental da escola, e que só seria possível a partir de vivências no brincar em coletivo (Elkonin, 2009; Vigotski, 2008; 2018). Ademais, os momentos de vivência – período previsto de interação com outra classe, nesse caso a Integração Inversa (Distrito Federal, 2018) – aconteciam somente uma vez na semana e Mickey participava apenas do momento de atividade pedagógica com a referida

classe. Assim, também não havia possibilidades brincantes com os pares de desenvolvimento da outra classe na rápida oportunidade em coletivo.

Já na observação do período vespertino da Integração Inversa⁴⁷, que segundo a professora II seguia as mesmas especificidades no turno matutino, foram verificadas atividades pedagógicas e momentos de brincadeiras em quantidades equilibradas. Os momentos se intercalavam em rodinha e direcionamento da professora para atividade pedagógica, leitura seguida de um momento de brincadeira com objetos/brinquedos escolhidos pela professora e momento de brincadeira livre, no qual as crianças escolhiam seus objetos/brinquedos – às vezes em sala, às vezes na varanda ou no parque –, enquanto esperavam os responsáveis. Dessa forma, é possível observar que na Integração Inversa, tanto nos momentos de atividade pedagógica como em momentos de brincadeira, havia uma intencionalidade nos direcionamentos da professora II.

Ademais, a criança com autismo tem a interação indispensável dos pares de desenvolvimento, além de um espaço físico adequado e tempo específico para o brincar na rotina (Cruz, 2015; Fonseca, Nery & Pedroza, 2010; Marcolino & Mello, 2015; Santos, Barbato & Delmondez, 2016; Souza, 2020). E mesmo nos momentos em que a professora escolhia os objetos/brinquedos, as crianças tinham oportunidade de brincarem livremente entre si e recebiam mediação só quando necessário. Dessa forma, valorizava-se a espontaneidade, autonomia e agencialidade das crianças (Santos, Barbato & Delmondez, 2016) e, especialmente, um protagonismo dos pares no processo de desenvolvimento da criança com autismo.

Pontua-se aqui que, na entrevista, a mãe de Mickey relatou que ele é filho único e, em casa, brinca sozinho com brinquedos de encaixe, letras, números, bolha de sabão, além de

⁴⁷ Reitera-se que apesar de essa ser uma turma de período integral, foi observada apenas no seu horário vespertino, para que a análise seguisse o mesmo tempo da criança da Classe Especial.

objetos pequenos como pote de pedrinhas, bolinhas e botões, enfileirando-os. Já a mãe de MaxSteel relatou que, em casa, ele brinca com o irmão mais velho e gosta de fazer de conta que é um super-herói. Embora Mickey seja filho único e MaxSteel não, é possível que as crianças com autismo reproduzam as vivências do espaço escolar em casa, e vice-versa. Dessa forma, o que se observa é que a criança da Classe Especial está imersa em mundo direcionado a atividades pedagógicas, e até o enfileiramento pode estar ligado a atividades sequenciais que faz nos momentos pedagógicos na escola, tal como ordenar o alfabeto ou os números. Já a criança da Integração Inversa tem um espaço escolar brincante, onde existe o constante impulsionar do faz-de-conta.

Os objetos/brinquedos - (Tabela 9)

Foi possível observar diferenças significativas nos brinquedos disponibilizados nas classes observadas. Na Classe Especial foram encontrados, majoritariamente, brinquedos de madeira e de encaixe que tinham como objetivo, segundo as professoras, trabalhar questões pedagógicas – como contagem, psicomotricidades (Figura 3). Além desses brinquedos de cunho pedagógico, foram encontrados somente um conjunto de carrinhos e outro de animais. É interessante notar que, embora os momentos de brincadeira tenham sido escassos e existissem poucos brinquedos disponíveis que contribuíssem para brincadeiras de faz-de-conta – objetos em miniaturas que representem experiências sociais observadas pelas crianças, tais como artefatos da cozinha, animais, carros, ferramentas (Marcolino & Mello, 2015) –, em todos os momentos observados na pesquisa, Mickey escolheu os mesmos brinquedos (ora o carrinho, ora os animais).

Vale pontuar que as professoras da Classe Especial 1 e 2 relataram considerar a brincadeira indispensável na rotina escolar. Entretanto, argumentam que acabam por não colocar esse desejo em prática pois a família muitas vezes demonstra insatisfação quando elas

indicam o interesse de incluir a brincadeira na rotina. Segundo elas, os responsáveis afirmam preferir que os filhos utilizem o espaço escolar para realizar atividades pedagógicas, de maneira a aprender conteúdos acadêmicos. Com isso, os momentos de “atividade de registro” acabam por serem direcionados a conteúdos pedagógicos e atividades formais, e as brincadeiras ficam em segundo plano, já que há a “preocupação em superar o atraso” (Barbato & Mieto, 2015; Cruz, 2015; Gonzaga & Borges, 2018; Silva, Costa & Abreu, 2015, Pedroza, 2005). Ademais, tendo em vista o fato de a Classe Especial ser uma sala individualizada, todos os momentos de brincadeira acontecem em interação diádica *criança com autismo-objetos/brinquedos*, com momentos pontuais de mediação da professora. O que se observa é que a prática contradiz o discurso inclusivo referente à importância do brincar, demonstrando a dicotomia existente entre teoria e prática (Barbato, Mieto & Rosa, 2016).

Já na classe de Integração Inversa, foram encontrados diversos brinquedos (Figura 4) que impulsionam o processo criador das crianças na brincadeira de faz-de-conta, principalmente objetos em miniatura que imitavam artefatos do cotidiano, tais como comidinhas, pratos, talheres, caixas que eram utilizadas como fogão ou mesa, barraca, secador de cabelo, caixa de ferramenta (Marcolino & Mello, 2015). As crianças brincavam sem a necessidade de interlocução da professora II ou da Educadora Social, que tinham seus papéis de organizadoras da sala validados. Assim, as relações triádicas *criança com autismo-objetos/brinquedos-outro*, especialmente pares de desenvolvimento ocorriam em inúmeras oportunidades, o que contribuía no surgimento/desenvolvimento da brincadeira e, conseqüentemente, no processo criador e no desenvolvimento psicológico de MaxSteel (II). Nesse sentido, as crianças interagiam entre si com suas pontes comunicativas, em que se tornavam os objetos/brinquedos (Cárdenas, Palacios & Rodríguez, 2014; 2012; Palacios & Rodríguez, 2015; Rodríguez, 2009).

8.2 Processos criadores, unidade imaginação-emoção e vivências da criança com autismo

A 2ª etapa teve como objetivo observar como ocorre e o que impulsiona os processos criadores das crianças com autismo em diferentes contextos, considerando suas vivências e a unidade imaginação-emoção.

M1 - Brincadeira livre com os objetos/brinquedos disponíveis nas classes

No momento 1, tendo em vista a diferença significativa de objetos/brinquedos em cada classe, interessou observar primeiro como ocorriam as situações de brincadeira na Classe Especial e na Integração Inversa, considerando os objetos/brinquedos que já existiam em cada classe (Tabela 9, Figuras 3 e 4).

No episódio “Explosão da barraca” (Figura 5) da Integração Inversa é possível observar o que impulsiona o processor criador da criança com autismo e a força motriz da imaginação: no momento em que MaxSteel (criança com autismo) percebe a impossibilidade de entrar na barraca, ele sente a *necessidade de imaginar*. Essa passagem é relatada no trecho a seguir:

vai em direção à barraca (...) encaixa as duas mãos nos cantos da barraca, ainda segurando os carrinhos e puxa a barraca de forma imaginária. A partir disso, se movimenta como se estivesse arrancando a barraca do lugar. Com os braços levantados, anda com a barraca imaginária em sua cabeça, dando voltas pela sala, pisando forte com os pés e grunhindo. Em seguida, agacha abaixando os braços e diz: – “*Bummm!!*” – como se explodisse a barraca no chão.

Observa-se que a partir do desejo de entrar na barraca aparentemente inalcançável naquele momento, MaxSteel impulsiona os processos imaginativos para burlar a barreira situacional existente (Elkonin, 2009; Leontiev, 1998; Vigotski, 2008;). Assim, já que não tem sucesso em entrar na barraca, MaxSteel demonstra emocionalmente sua insatisfação e explode

a barraca em sua imaginação. Da mesma forma, vale salientar também a evidência da unidade imaginação-emoção no momento brincante de MaxSteel. Isso se deduz do trecho anterior, mas também do seguinte:

MaxSteel se levanta, fica na ponta dos pés como se tivesse crescido e em seguida agacha abruptamente fazendo um barulho, com expressão de raiva: – “Grrrrrrrrrr” – assim, passa a andar como um robô, pisando forte com o pé no chão, como se fosse pesado e vai em direção à barraca (...) Em seguida, com uma expressão alegre, corre até onde a barraca realmente está, e a chuta duas vezes.

Em ambas as situações, é possível pontuar que o enlace emocional da imaginação é a base e também o que direciona a ação de MaxSteel ao processo criador. Quando sente o desejo de entrar na barraca e é impossibilitado, age impulsionando sua ação a imaginar e, para isso, utiliza o objeto/barraca como ponte comunicativa. Além disso, a unidade imaginação-emoção se mantém em evidência quando MaxSteel expressa raiva e assume o papel de um possível monstro – grande, pesado e grunhindo – para, então, poder explodir a barraca. É possível observar ainda que, ao fim do episódio, sorri e chuta a barraca verdadeira e volta a brincar com outras coisas tal como se tivesse, de fato, saciado a emoção inócua. O fato é que tanto a emoção que impulsiona a ação de imaginar, como a emoção que demonstra no papel do monstro, até a emoção ao final, são expressões emocionais sentidas e reais, que possibilitam o desenvolvimento através da autorregulação (Vigotski, 2003; Vigotski, 2009; Wallon, 2007). Tudo isso, claro, se oportuniza a partir de relações sociais, o que mostra também a evidente importância de as crianças terem acesso a espaços brincantes e estarem em coletivo (Vygotski, 1997).

Já no episódio “Os carrinhos” (Figura 6) da Classe Especial, o que se observa é que, sem a interação com as outras crianças e sem a oportunidade de relações que contribuíssem para o seu desenvolvimento, Mickey apenas manipula os objetos/brinquedos, usa-os de forma

indiscriminada e não convencional e logo interrompe a brincadeira solitária. A partir disso passa a ter mais comportamentos considerados atípicos, tais como os usos que faz dos brinquedos, e como se observa no trecho onde diz que ele “passa a andar pela sala nas pontas do pé abrindo e fechando a boca até o fim do tempo da brincadeira livre”.

Sendo assim, embora seja fundamental olhar de forma singular a subjetividade da criança com autismo (Almeida & Alves, 2020), bem como compreender seus modos atípicos de ser/estar no mundo (Benassi & Rodríguez, 2020; Ozonoff et al., 2008; Paoli & Sampaio, 2020), é igualmente indispensável direcioná-la em prol de seu desenvolvimento, para assim, seguir caminhos alternativos no seu desenvolver (Vigotski, 2011). O fato é que sem as relações com outras crianças, Mickey fica não só solitário, mas sem oportunidades relacionais triádicas que trariam mais potencialidade ao seu momento brincante (Cárdenas, Rodríguez & Palacios, 2014; Manzi et al., 2020; Moreno-Nunes, Rodríguez & Olmo, 2017; Palacios & Rodríguez, 2015; Rodríguez, 2009; 2012; Rodríguez & Moro, 1999;).

M2 - Brincadeira livre com objetos/brinquedos disponibilizados pela pesquisadora

No momento 2, ainda considerando a diferença significativa de brinquedos em cada classe, interessou observar como ocorriam as situações de brincadeiras na Classe Especial e na Integração Inversa, dessa vez com objetos/brinquedos disponibilizados pela pesquisadora, para que fossem iguais em ambas as classes. Os objetos/brinquedos foram: fantoches, espadas, varinhas mágicas, objetos em miniatura de supermercado (verduras, comidinhas, máquina registradora), de cozinha (fogão, panelinhas, pratos, talheres), bonecas e acessórios, além de fantasias de pirata e máscaras de super-heróis e heroínas.

No Episódio “Cascão x Mônica e os lutadores” (Figura 7) da Integração inversa se observa novamente a importância das vivências em coletivo nos processos de desenvolvimento entre crianças, e especialmente das crianças com autismo. No trecho em que MaxSteel diz “Eu

tô brincando com Cascão”, é possível perceber que ele não se coloca no papel de Cascão e sim, o Cascão como um outro elemento da brincadeira. Ele não procede a um faz-de-conta mais elaborado, com assunção de papéis, como pode ser visto em pesquisa clínica anterior (Ribas, 2013). Apesar disso, em coletivo é possível se apropriar de processos culturais a partir do outro. Sendo assim, há um trecho em que MaxSteel diz:

“*Eu quero comida*” – balançando o fantoche sem soltar a espada da outra mão. Anna que observa a cena o repreende e diz: – “*Não, é o Cascão*”. Então MaxSteel (re)produz: – “*Eu sou o Cascão*” – e continua, com expressão triste – “*me dá comida, por favor, eu quero comer, eu quero comer, eu quero comer*”.

Nesse trecho, é possível observar a colega corrigindo e instruindo MaxSteel, que, a partir disso, (re)elabora sua brincadeira. Assim, o papel do outro se torna essencial, um agente que significa o mundo e a cultura (Vygotski, 1997). Dessa forma, é possível dar saltos qualitativos no processo de desenvolvimento da brincadeira e assim, no desenvolvimento infantil, ainda que se precise insistir um pouco mais no processo da criança com desenvolvimento atípico (Rodríguez, 2009), como se observa no trecho em que a Mulher Maravilha diz:

“*Eu sou uma fada... Tim tim tim*” – apontando na cabeça do fantoche do Cascão que MaxSteel segurava, como se fizesse mágica. MaxSteel apenas a observa sem reação, então Mulher Maravilha insiste: – “*Tim, timmmm*” – na cabeça do fantoche novamente. Nesse momento MaxSteel diz: – “*ahhhhh*” – balançando e tremendo seu fantoche no ar e fazendo expressão de dor (...) De repente, Mulher Maravilha diz “*Espera*” e pega uma espada com capa, largando sua varinha e dizendo: – “*Há*” – retirando a espada da capa. Enquanto isso Mulher Maravilha coloca a capa encaixada em seu short, segurando apenas a espada. MaxSteel observa novamente e a imita tentando colocar a espada em

seu short, porém sem sucesso. Assim, larga a capa e volta a duelar com Mulher Maravilha, agora os dois em coro: – *“Tim, tim, tim”*.

É indiscutível o salto qualitativo quando se está com pares. Nesse sentido, a amiga de classe de MaxSteel inicia uma brincadeira com ele, mas é a partir da insistência da amiga que MaxSteel compreende o brincar, observa, imita, de forma autoral (re)produz e passa a corresponder na brincadeira. Sendo assim, as brincadeiras, que são atividades sociais por essência, tornam-se ainda mais fundamentais para as crianças com autismo (Gonzaga & Borges, 2018; Martins & Monteiro, 2019; Paoli & Sampaio, 2020; Ribas, 2013; Silva & Silva, 2017; Wolfberg, Bottema-Beutel & Dewitt, 2012; Wolfberg, et al., 2015; Wolfberg, 2015), tendo em vista algumas dificuldades sociais que estas possam apresentar. Entende-se aqui que deve ser feito o caminho ao contrário: ao invés de se intensificar as crenças de que crianças com autismo não brincam por conta das dificuldades sociais, deve-se usar as atividades sociais como meios de desenvolvimento, a brincadeira como um caminho alternativo.

Já no episódio “O milho” (Figura 8) da Classe Especial, novamente é possível observar que sem a interação com as outras crianças, Mickey não tem oportunidade, a partir da relação com os pares de desenvolvimento, de poder enriquecer seu processo imaginativo. A professora poderia mediar e até tentou fazê-lo, como se observa no trecho a seguir:

Mickey se levanta, indo em outra caixa, onde encontra um milho. Então Mickey se senta e começa a tentar descascar o milho. Em seguida, o coloca na boca e a professora CE 1 diz: – *“Isso é o quê? O milho?! Que delícia, você reconheceu o milho, é?! Ah, o Mickey gosta de Milho, né, Mickey?”*. Enquanto isso, Mickey continua com o milho na boca em silêncio, olhando para cima. A professora CE 1 diz: – – *“Você vai comer o milho?”*. Mickey se levanta e, olhando para cima, começa a girar com o milho na boca. Depois para de girar ainda com o milho na boca, tentando mastigá-lo. A professora não comenta mais nada.

Contudo, suas tentativas parecem desconectadas do processo imaginativo infantil, o que faz sentido, tendo em vista que sendo a brincadeira uma atividade exclusiva das crianças, a potência do seu desenvolvimento também só se dá a partir do brincar entre elas (Elkonin, 2009). Desse modo, também não insiste na brincadeira, pois não está imersa ao brincar de faz-de-conta tal como estaria uma criança. Ademais, acaba por dar continuidade em algumas ações que não contribuem para o desenvolvimento da criança, como, por exemplo, quando diz “*o Mickey gosta de milho*” em terceira pessoa, ao invés de se dirigir a ele em primeira pessoa.

M3 - Brincadeira direcionada com mediação das professoras

No momento 3 foram observadas situações de brincadeira em que as professoras participavam e mediavam de forma específica. Elegeu-se um conjunto de objetos/brinquedos disponibilizados pela pesquisadora que não estavam no momento 2 – ainda com o intuito de tirar o viés dos brinquedos diferentes em cada sala e considerando serem objetos/brinquedos provavelmente mais comuns no cotidiano das crianças de ambas as salas. Para isso foram disponibilizados, em cada sala, um conjunto idêntico de frutas e verduras, um liquidificador, pratos, copos e talheres em miniatura, que foi denominado kit “Vamos fazer um suco” (Figura 9). Um detalhe importante é que as frutas e verduras se repartiam ao meio e tinham um velcro interno que encaixava as duas partes. É importante ressaltar que esse momento foi direcionado pela pesquisadora. Em ambas as salas, a instrução dada pela pesquisadora às professoras foi: “brinquem de faz-de-conta que estão fazendo um suco”.

No episódio: “Brinquedos diferentes” na Integração Inversa, a professora II até chega a iniciar o processo de brincadeira como se observa no trecho em que ela começa o momento da brincadeira e diz:

– “*olha que legal pessoal*” – e as crianças correm para pegarem os brinquedos, criando grupinhos. A partir desse instante, as crianças criam grupinhos e a professora II passa

apenas a observá-los, que brincam entre si. Tanto a professora II como a Educadora Social ficam transitando entre o grupo para organizar ou mediar quando necessário, seja em momentos de disputa, entre as crianças, de algum brinquedo ou para pontuar algo legal que elas estivessem fazendo, mas não medeia a brincadeira em conjunto.

Assim, o que se observa é que a professora II cumpre, de fato, o papel de organizadora do espaço escolar (Vigotski, 2003), mediando situações, orientando, instruindo e gerenciando conflitos pontualmente, especialmente nos momentos de brincadeira, tão particulares às crianças. Apesar disso, essa mediação não deve tirar o caráter educativo que precisa existir nas ações da professora II. E isso foi possível observar em um outro momento de brincadeira registrado em diário de pesquisa, quando MaxSteel fazia o secador de cabelo de arma dizendo “*Bum Bum Bum*”. Nessa hora, a professora II rapidamente se direciona até a criança e intervém dizendo: “*Não temos arma aqui, isso é só um secador*” (Ribas, 2019). Assim, é fundamental existir na escola os diferentes aspectos pedagógicos, sendo a brincadeira, essencialmente uma delas.

Já no episódio “Encaixando as frutas” da Classe Especial, é interessante observar como ocorre a brincadeira direcionada com mediação das professoras CE 1 e 2, que iniciam conversando entre si:

“– *Que legal isso aqui*” – gesticulando e olhando em direção à professora CE 2. –
“*Olha o pimentão*” – enquanto Mickey tenta pegar a melancia que está repartida encaixando-a e, em seguida, a enfileira junto com as outras frutas/verduras que já havia juntado. Nesse momento, a professora CE 2 diz: – “*Ele gosta de montar*” – olhando em direção à professora CE 1, que confirma com a cabeça. A professora CE 2 continua – “*olha aqui, vamos montar?*” – olhando para Mickey, que pega o pimentão e encaixa colocando na fileira”.

Identifica-se nesse trecho as crenças pré-concebidas sobre tipos padrões de brincadeiras de crianças com autismo quando se lê “*ele gosta de montar*”. As professoras passam a supor que a criança não brinca de faz-de-conta ou prefere montar e assim começam a direcionar a brincadeira para um caráter instrumental. Porém, são exatamente essas crenças que inviabilizam a produção de novos significados das professoras para a criança (Martins & Monteiro, 2019; Wolfberg, Bottema-Beutel & Dewitt, 2012; Wolfberg et al., 2015; Wolfberg, 2015). Em um dado momento ainda tentam introduzir o faz-de-conta como se vê neste trecho:

A professora CE 2 coloca um mamão no prato e corta com uma faca em miniatura, repartindo as duas partes e faz-de-conta como se fosse comer o mamão usando os talheres. A professora CE 1 diz: – “*Olha o mamão, Mickey*” – que pega o mamão da professora CE 2 e o encaixa.

Apesar disso, acabam, de fato, por direcionar o momento de brincadeira para uma atividade inteiramente pedagógica, psicomotora, instruindo Mickey a juntar as partes e parabenizando-o por tal feito, como se vê no trecho abaixo:

professora CE 1 diz: – “*Ele quer juntar as partes*” – olhando em direção à professora CE 2, que faz que sim com a cabeça. A professora CE 1 continua: – “*vamos juntar as partes, vamos?*” – começando a repartir todas as frutas de novo, misturando e espalhando pelo chão. – “*Vamos montar, vamos? Vai Mickey, monta!*” – Mickey encaixa as duas partes e então a professora CE 1 bate palma e continua – “*Isso Mickey, muito bem. Ele está montando*” – olhando para Mickey. Mickey faz um barulho com a boca, balança as mãos no chão, pegando duas frutas que encaixou. A professora CE 1 diz: – “*Parabéns pra ele! Monta as outras, vai*”.

Ademais, nesse episódio novamente é possível ver a professora CE 1 se referindo a Mickey em 3ª pessoa, quando surgem frases como “*ele está montando*” e “*parabéns pra ele*”, como se fosse uma criança menor. Mesmo que em outros momentos as falas em 3ª pessoa das

professoras ocorram em uma conversa entre elas, tal prática não contribui para o seu desenvolvimento. Ao fim desse episódio, a brincadeira definitivamente ganha um tom pedagógico e passa a ser um instrumento para se trabalharem questões relativas a contagem e ordem numérica, como se observa neste trecho: “M. continua encaixando as partes das frutas/verduras e as enfileirando com as duas professoras o incentivando. Após encaixar todas, a professora CE 1 o incentiva a contar quantas frutas tem”. Essa situação corrobora os estudos que enfatizam que os momentos brincantes de crianças com desenvolvimento atípico se tornam menos importantes no planejamento escolar e ficam, literalmente, em segundo plano, dando espaço prioritário aos momentos pedagógicos (Barbato & Mieto, 2015; Cruz, 2015; Gonzaga & Borges, 2018; Silva, Costa & Abreu, 2015).

M4 – Brincadeira da Classe Especial em interação com a Integração Inversa

Os momentos de vivências da criança da Classe Especial, Mickey, ocorriam apenas em momentos de atividades acadêmicas. Com isso, foi pedido que a professora da Classe Especial o levasse a Integração Inversa em um momento de brincadeira livre das crianças. A partir disso, no momento 4 foi eleito um episódio da criança com autismo da Classe Especial em situação de brincadeira em coletivo com a Integração Inversa. Mantiveram-se os objetos/brinquedos do momento 3, o kit “vamos fazer um suco” (Figura 9).

No Episódio “quem fica com as frutas” de Mickey (Classe Especial) em interação com a Integração Inversa, identifica-se que Mickey passa a ter comportamentos distintos aos vistos nos outros momentos. No trecho seguinte –

Mickey pega uma laranja e reparte ao meio, observando Spiderman, colega da classe de Integração Inversa, que começa a encaixar uma pera. Spiderman, então, pega as partes da laranja repartidas por Mickey e as encaixa novamente, a colocando no chão. Mickey, que observava, pega então, duas partes de um limão e o encaixa e entrega ao colega, com um sorriso. Spiderman coloca tudo numa cesta em miniatura e se afasta.

Mickey pega uma das frutas que está na tábua de Batgirl, observa o objeto/brinquedo e as ações de Batgirl. Assim, reparte a fruta no meio com a mão, e a coloca na mesa de volta. Repete o mesmo procedimento com a outra fruta. Batgirl não comenta nada.

Mickey passa a observar Batgirl brincando –,

é possível observar que, no momento em coletivo com os pares, Mickey observa mais e interage, mesmo que de forma não verbal. Sendo assim, ressalta-se a importância de considerar a diversidade de aspectos na comunicação/interação das crianças com autismo em relações sociais (Benassi & Rodríguez, 2020; Ozonoff et al., 2008; Paoli & Sampaio, 2020), especialmente os gestos, expressões e ações (Martins & Monteiro, 2019). Dessa forma, o objeto se torna a ponte comunicativa entre as crianças (Manzi et al., 2020).

Vale ressaltar que, como Mickey só fazia vivências em momentos pedagógicos, tanto ele como os colegas da Integração Inversa não tinham tanta familiaridade entre si, especialmente nesses momentos brincantes, que pode-se dizer, eram inéditos. Assim, é possível supor que esse detalhe tenha criado barreiras significativas em processos relacionais mais próximos de Mickey com as crianças da Integração Inversa. Apesar disso, mesmo que de forma não hegemônica, a criança interage (Bagarollo, Ribeiro & Panhoca, 2013; Chiote, 2013; da Silva & Silva, 2017; Martins & Goés, 2013; Martins & Monteiro, 2019; Wolfberg, 2015; Ribas, 2013), sendo possivelmente gatilhos para brincadeiras futuras.

8.3 As relações triádicas criança com autismo-objetos/brinquedos-outros

A 3ª e última etapa tinha como objetivo comparar como brincavam as crianças com autismo analisadas em suas respectivas salas, assim como observar como Mickey (Classe Especial) se comportava em uma situação de brincadeira em sua sala – onde fica sem os pares de desenvolvimento típico – em comparação com o momento em que ele estava em interação com a Integração Inversa – com outras crianças sem o diagnóstico.

MC1 - Relações triádicas em brincadeira livre na Integração Inversa

- **Episódio: “O salão de beleza” – (Figura 10)**

Linha do tempo

Análise a partir de uma linha do tempo construída com *Software R*, observando as relações triádicas *criança com autismo (MaxSteel)-objetos/brinquedos-outros* – par de desenvolvimento (Mulher Maravilha) e professora. Considerou-se a duração e seguimento dos aspectos da comunicação/interação e os usos dos objetos/brinquedos nessas relações triádicas em brincadeiras

A partir desse gráfico de linha do tempo (Figura 11), é possível observar alguns pontos importantes, que também convergem com as análises das etapas anteriores. Nesse episódio observa-se, primeiramente, o papel da professora como organizadora e mediadora do espaço escolar, e também dos espaços brincantes. Para que MaxSteel comece a brincar com as demais crianças que estão na sala, e também para que a colega o introduza na brincadeira, quem primeiro o incentiva é a professora. Além disso, direciona seu momento brincante de modo atípico para uma oportunidade de troca com os pares, como se observa no trecho a seguir:

A professora II pergunta a MaxSteel se ele não vai brincar no salão também. Nesse momento, Mulher Maravilha, que observava a professora II, convida instantaneamente MaxSteel, dizendo “*É, MaxSteel, vem brincar com a gente*”. MaxSteel, que estava parado analisado um objeto/brinquedo fixamente, responde que “não” seguido de um “não tenho cabelo pro salão de beleza”⁴⁸ e volta a olhar fixamente o objeto/brinquedo de forma atípica.

⁴⁸ A criança tem um atraso significativo na fala, e por isso as frases nem sempre têm um nexos exato.

Assim, é necessário compreender o papel fundamental e decisivo da educadora no processo escolar. Apesar disso, a agencialidade da criança com desenvolvimento típico protagoniza o que tem de mais potente nesse episódio, como se vê no trecho seguinte:

Mulher Maravilha, que o observava em sua ação, vai até ele e insiste que ele brinque e diz “*Não, MaxSteel, é só de mentirinha*” levando-o até a cadeira e apontando para que ele se sente na cadeira. MaxSteel se senta na cadeira (re)produzindo o gesto de Mulher Maravilha, entrando, então, na brincadeira.

Dessa forma, Mulher Maravilha, par de desenvolvimento de MaxSteel, convida-o e o introduz na brincadeira de forma insistente e precisa, tendo em vista a seriedade que é o brincar para eles, mesmo sem desconsiderar que “*é só de mentirinha*”. Nesse sentido, compreende-se que, apesar de muitas pesquisas pontuarem o papel do adulto na mediação das brincadeiras (Marcolino & Mello; 2015; Martins & Monteiro, 2019; Silva & Silva, 2017), ela é uma atividade principal da infância, sendo assim, particular às crianças. A brincadeira, quando intermediada pelo adulto, passa a ser um meio de intervenção⁴⁹ e deixa seu propósito inicial de atividade-guia (Elkonin, 2009). Assim, quando se está em uma classe com uma pluralidade de desenvolvimento, cabe à professora direcionar, organizar, mediar as relações desses pequenos seres em transformação tendo em vista suas maiores potencialidades de desenvolvimento.

Na continuidade do trecho se mantém a possibilidade de observar a importância e a agencialidade da criança com desenvolvimento típico no processo de desenvolvimento, quando se vê que, de fato, a brincadeira é uma atividade social que é aprendida a partir de oportunidades relacionais:

Mulher Maravilha pega um pote em miniatura e diz a MaxSteel: “*passa*”. MaxSteel, que observava atentamente a ação de Mulher Maravilha, pega o pote, observa o

⁴⁹ Aqui, não interessa desconsiderar a importância da brincadeira como meio de intervenção, porém a ênfase que se dá é no processo espontâneo e aprendido do brincar entre pares, que é a atividade-guia.

objeto/brinquedo e pergunta: – “*O quê?*”. Mulher Maravilha insiste: – “*Passa*”. Assim, MaxSteel faz de conta que passa o creme na cabeça, apertando-o, (re)produzindo a ação e emitindo o som de spray: – “*Tchi tchi tchi*”.

Na linha do tempo é possível identificar que gestos imperativos da Mulher Maravilha (par de desenvolvimento) antecedem a (re)produção da brincadeira de MaxSteel (criança com autismo) e também seu processo no faz-de-conta, como se vê no trecho acima quando ela insiste e diz “*passa*” e que também se vê nos dois trechos a seguir.

Mulher Maravilha pega o pente novamente e começa a passar em MaxSteel, que ainda olha os objetos/brinquedos da mesa. Mulher Maravilha insiste que MaxSteel vire o rosto e, assim, MaxSteel (re)produz a ação direcionando o rosto e permitindo a ação da amiga (...).

Ademais, é importante pontuar que, embora MaxSteel mantenha alguns momentos de usos atípicos do objeto/brinquedo e um interesse significativo em observar os objetos, que corroboram os achados desde os primórdios do entendimento sobre o que é TEA (Kanner, 1943) até estudos recentes (Benassi & Rodríguez, 2020; Ozonoff et al., 2008), salienta-se a duração significativa de momento em que MaxSteel observa as ações de Mulher Maravilha, mesmo que intercalando a observação da colega com a dos objetos/brinquedos, como se vê nos trechos a seguir.

MaxSteel volta a observar a ação da amiga, intercalando o olhar para os objetos/brinquedos na mesa e depois novamente para ação de Mulher Maravilha, que olha os objetos/brinquedos da mesa (...)

Mulher Maravilha pega o pente novamente e começa a passar em MaxSteel, que ainda olha os objetos/brinquedos da mesa.

Essas situações, além do mais, demonstram a ponte comunicativa indiscutível que se tornam os objetos/brinquedos (Manzi et al., 2020), inclusive de atenção compartilhada entre a

criança com autismo e os pares de desenvolvimento (Benassi & Rodríguez, 2020). Assim, a criança com autismo potencializa, através dessas relações triádicas, seu modo singular brincante, no qual, ao observar o outro dominando artefatos culturais (como os objetos/brinquedos), se desenvolve, pois ao brincar imita de forma autoral, aprende, (re)produz e (re)elabora, inclusive em seu processo criador singular único, o que se vê no trecho a seguir.

Mulher Maravilha insiste: “*passa*”. Assim, MaxSteel faz-de-conta que o passa na cabeça, apertando-o, (re)produzindo a ação e emitindo o som de spray “*tchi tchi tchi*”.

A colega pega o pote da mão de MaxSteel e diz “*Não, MaxSteel, é creme ó*” e o devolve à mesa observando os objetos/brinquedos.

Nota-se que, embora pareça que a intenção de Mulher Maravilha fosse outra quando entregou o pote a MaxSteel e pediu-lhe que passasse o creme nos cabelos, a criança com autismo (re)elabora a ação que observou da amiga a partir da sua imaginação e, assim, cria novos elementos na brincadeira.

Dessa forma, tornam-se ainda mais evidente os ganhos qualitativos de estar em coletivo e as trocas a partir de espaços brincantes, que precisam ser, necessariamente, espaços onde haja a diversidade humana. A interação entre crianças com autismos e pares de desenvolvimento típico, em conjunto com os objetos/brinquedos, é benéfica e indispensável para ambas (Wolfberg, Bottema-Beutel & Dewitt, 2012; Wolfberg et al., 2015; Wolfberg, 2015).

Aspectos da Comunicação/Interação e Usos dos Objetos/Brinquedos; As diferentes formas de Aspectos da comunicação/interação; Os diferentes tipos de Usos dos Objetos/Brinquedos

Análises a partir de linhas comparativas construídas com o Excel observando os aspectos gerais da comunicação/interação e os usos dos objetos/brinquedos nas relações triádicas (Figura 12), além das nuances das diferentes formas de comunicação/interação, especialmente a observação dos objetos/brinquedos, observação da ação do outro e

(re)produção de uma ação da criança com autismo (Figura 13) e os diferentes tipos de usos dos objetos/brinquedos entre a criança com autismo (MaxSteel), seu par de desenvolvimento (Mulher Maravilha) e a professora (Figura 14).

A partir da Figura 12 é possível observar que os “aspectos da comunicação/interação” de MaxSteel (47) e Mulher Maravilha (48) são quase síncronas, o que denota que há uma interação mútua entre as crianças. De forma semelhante, ocorre com os “usos dos objetos/brinquedos” (MaxSteel 12 a 16 de Mulher Maravilha). Já a professora aparece de forma pontual (2 “aspectos da comunicação/interação” e 2 “usos dos objetos/brinquedos”), colocando-se apenas com o intuito de contribuir no momento de brincadeira das crianças, sem interferir e retirar a característica única do brincar entre elas (2).

Já no que diz respeito às nuances dos “aspectos da comunicação/interação” (Figura 13), a maior parte demonstrada por MaxSteel são “observar a ação” da amiga e “observar os objetos/brinquedos”, sendo 14 em cada. É interessante observar que somando, só nesses dois aspectos, aparecem 28 dos 47 aspectos no total. Além disso, aparece 11 vezes que MaxSteel “(re)produz as ações” da criança com desenvolvimento típico. Nesse sentido, demonstra um seguimento das ações da criança com autismo entre olhar a ação da colega, olhar o brinquedo e (re)produzir o que observa, mostrando a importância de estar nessa relação triádica com colegas de desenvolvimento típico e a ponte comunicativa que se torna o objeto/brinquedo (Manzi et al., 2020). Sobram, assim, apenas 8 demonstrações de “outros aspectos da comunicação/interação”. Enquanto isso, Mulher Maravilha aparece com 32 “outros aspectos” dos seus 48 no total, e mais 8 que “observa os objetos/brinquedos”, 7 que “observa a ação” do colega, sem aparecer nenhuma vez o “(re)produz a ação”. Considerando que os “outros aspectos” são modos relacionais que instruem, demonstram, apontam, insistem, direcionam, etc. A comunicação e interação, fica novamente evidente o protagonismo da criança de desenvolvimento típico no desenvolvimento da criança com autismo, que, longe de ter um

papel passivo, interage e se apropria das trocas culturais existentes observando, e assim reproduzindo, nos momentos de brincadeira entre pares.

Já na Figura 14 é possível observar que embora “os usos dos objetos/brinquedos” estejam próximos (MaxSteel 12 e Mulher Maravilha 16), a criança com autismo faz 5 “usos atípicos”. Apesar disso, MaxSteel demonstra (re)produzir e (re)elaborar as ações da colega fazendo usos convencionais (5) e simbólicos (2) sempre a partir dos usos convencionais (7), simbólicos (5) e convencionais/simbólicos (4) da colega, Mulher Maravilha.

MC2 - Relações triádicas em brincadeira livre na Classe Especial

• Episódio “Os animais dormindo” – (Figura 15)

Linha do tempo

Análise a partir de uma linha do tempo construída com *Software R* observando as relações triádicas *criança com autismo (Mickey)-objetos/brinquedos-outros* – professora. Considerou-se a duração dos aspectos da comunicação/interação e os usos dos objetos/brinquedos nessas relações triádicas em brincadeiras (Figura 16).

A partir desse gráfico de linha do tempo se observa novamente o aspecto solitário do brincar da criança com Autismo na Classe Especial, que converge com as informações das etapas anteriores. Ademais, a criança mantém o modo brincante próximo às análises anteriores, nas quais se interessa de forma peculiar pelos objetos/brinquedos, mesmo que haja um desinteresse rápido, e fazendo, em maioria, usos não convencionais e atípicos dos mesmos, como se vê no trecho a seguir.

Mickey observa os objetos/brinquedos espalhados pelo chão e, sem os perder de vista, vai em direção aos animais espalhados. Um por um, passa a manuseá-los, explorando e olhando-os de perto de forma atípica. Ora pega o objeto/brinquedo, separa em um

canto e o coloca de cabeça para baixo, ora pega o objeto/brinquedo e o arremessa pela sala.

Apesar disso, é possível identificar as diferenças significativas que ocorrem após uma mediação pontual e efetiva da professora em questão, como se vê no seguinte trecho:

(...) a professora CE 2 vai até um animal que foi jogado por Mickey e o coloca em pé e faz de conta que eles andam pela sala. Mickey, que observava a professora CE 2, pega o animal em miniatura da mão da professora e o arremessa novamente.

A professora CE 2 insiste, os colocando em pé e fazendo de conta que estão andando. Nesse momento, Mickey pega o animal em miniatura da mão da professora CE 2 novamente, mas, dessa vez, os coloca deitado. Com isso a professora pergunta “Então eles estão dormindo, é?”. Mickey observa o objeto/brinquedo por alguns instantes e passa então a (re)produzir a ação da professora.

Nesse sentido, observa-se a criança dando sentido ao seu brincar a partir da intervenção da professora, deixando de fazer os usos atípicos e não convencionais para fazer o convencional. Ainda que não seja o uso simbólico, Mickey passa a conferir significado ao seu modo brincante, dando vazão a novas possibilidades. Dessa forma, mostra-se evidente como o outro – um adulto ou uma criança mais experiente – torna-se o interlocutor do mundo (Rodríguez, 2012), para criança com autismo, sendo ele também quem apresenta os artefatos culturais já existentes, tais como os objetos/brinquedos – seus atributos, usos –, dando significado e contribuindo para seus sentidos, tão singulares (Elkonin, 2009; Leontiev, 1998; Vigotski, 2008).

É interessante observar ainda que nesse episódio, a (re)produção da ação da professora por Mickey também acontece depois de um gesto imperativo, como no episódio da Integração Inversa. Isso demonstra a possível necessidade de se insistir mais no desenvolvimento da

criança com desenvolvimento atípico (Rodríguez, 2009) e especialmente da criança com autismo (Martins & Monteiro, 2019).

Além disso, outro ponto que vale ressaltar é que, a partir das (re)produções repetidas vezes da ação da professora, Mickey também passa a fazer estereotípias, consideradas aqui parte da subjetividade da criança com autismo e uma das formas de comunicação (Almeida & Alves, 2020). Sendo assim, salienta-se a importância do olhar singular para os diferentes modos de comunicação e interação da criança com autismo, sem desconsiderar suas formas de estar no mundo e suas relações sociais (Benassi & Rodríguez, 2020; Ozonoff et al., 2008; Paoli & Sampaio, 2020).

Aspectos da Comunicação/Interação e Usos dos Objetos/Brinquedos; As diferentes formas de Aspectos da comunicação/interação e Os diferentes tipos de Usos dos Objetos/Brinquedos

Análises a partir de linhas comparativas construídas com o Excel observando os aspectos gerais da comunicação/interação e os usos dos objetos/brinquedos nas relações triádicas (Figura 17), além das nuances das diferentes formas de comunicação/interação, especialmente a observação dos objetos/brinquedos, observação da ação do outro, (re)produção de uma ação e estereotípias da criança com autismo (Figura 18) e os diferentes tipos de usos dos objetos/brinquedos entre a criança com autismo (Mickey) e a professora (Figura 19).

A partir do gráfico geral dos “aspectos da comunicação/interação” e “usos dos objetos/brinquedos” (Figura 17), observa-se que a criança com autismo passa a maior parte do tempo brincando sozinha. Mickey demonstra 17 “aspectos da comunicação/interação” e 22 “usos dos objetos/brinquedos” enquanto a professora faz 11 e 3 respectivamente). Ademais, é imprescindível destacar novamente que o único momento em que a professora interage com Mickey é crucial para o desenrolar da brincadeira com significado cultural, já que é a professora que dá sentido novo ao modo brincante de Mickey.

É importante pontuar ainda que a maior parte dentre as diferentes formas de “aspectos da comunicação/interação” (Figura 18) de Mickey são vistas quando ele faz “observação dos objetos/brinquedos”(6). Só em seguida é que aparecem o “(re)produzir ação” (4) e “fazer estereotípias” (4). De maneira levemente menor, aparece a “observação da ação do outro” (3). Tal constatação pode ser um pequeno e singelo indício de que um dos caminhos alternativos do desenvolvimento da criança com autismo pode ser, de fato, o uso dos/objetos/brinquedos em brincadeiras, como a ponte comunicativa que faz com que ele (re)produza as ações do outro, mesmo sem estar tão conectado à observação do outro inicialmente (Manzi et al., 2020). Enquanto isso, as diferentes formas de “aspectos da comunicação/interação” da professora aparecem majoritariamente em “outros aspectos” (9 dos 11), que são aqueles modos de comunicação e interação que instruem, demonstra interesse e direciona a brincadeira.

No que diz respeito aos diferentes “usos dos objetos/brinquedos” (Figura 19), ressalta-se que dos 22 usos feitos por Mickey, 10 são “atípicos”, corroborando com os estudos que pontuam os modos atípicos que aparecem nos processos da criança com autismo (Ozonoff et al., 2008; Benassi & Rodríguez, 2020; Paoli & Sampaio, 2020). Ainda, Mickey faz 7 “não convencionais”, todos no início do episódio. Já os usos convencionais (5) só aparecem após a mediação da professora. Nesse sentido, a professora faz apenas 3 “usos dos objetos/brinquedos”, mas que são pontuais (2 “convencionais” e 1 “simbólico), direcionando seu modo brincante de atípico para um brincar com significado. Assim, a mediação da professora, mesmo que em um único momento, faz toda a diferença, pois contribui para o desenvolvimento da brincadeira – e por assim dizer de todo o processo psicológico – da criança com autismo.

MC3 - Relações triádicas da Classe Especial em interação com a Integração Inversa

- **Episódio: “Observando os colegas” – (Figura 20)**

Linha do tempo

Análise a partir de uma linha do tempo construída com *Software R* observando as relações triádicas *criança com autismo (Mickey)-objetos/brinquedos-outros* – par de desenvolvimento (Flecha e Spiderman) e professora. Considerou-se a duração dos aspectos da comunicação/interação e os usos dos objetos/brinquedos nessas relações triádicas em brincadeiras (Figura 21).

A partir da análise do gráfico de linha do tempo (Figura 21), observa-se que Mickey mantém “aspectos da comunicação/interação” próximo ao visto em análises anteriores da criança em interação com a Integração Inversa, em coletivo. Apesar disso, o diferencial é que é possível observar nessa análise, a duração e qualidade significativamente maior desses “aspectos da comunicação/interação” quando Mickey está com pares de desenvolvimento, especialmente no que diz respeito aos momentos em que “observa a ação do outro”, o que pode ser considerado um gesto inicial de interesse, como se vê nestes trechos:

Flecha observa Mickey e Mickey observa as ações do colega, passando depois a observar os objetos/brinquedos com que Flecha brinca. Flecha continua o faz-de-conta. Mickey balança os braços e abre e fecha a boca, fazendo estereotípias. Fica por, aproximadamente 15 segundos observando o colega (...)

Mickey passa a observar as ações de Spiderman e depois a observar as ações de Flecha, que continuava ao lado brincando com as comidinhas. Flecha observa Mickey enquanto brinca. Mickey passa a balançar as mãos fazendo estereotípias e observando os objetos/brinquedos de Flecha.

Nesse sentido, Mickey se introduz na brincadeira – ao seu modo, fica próximo, observa os colegas e também é observado. É possível observar que Mickey tenta diversas formas de

aproximação, que podem ser consideradas tentativas de interagir com as crianças da Integração Inversa. Ressalta-se que esse seria um dos momentos em que a professora poderia mediar e intervir pedagogicamente para contribuir nessa aproximação, auxiliando a interação entre as crianças.

Mickey (criança com autismo da Classe Especial) em diferente contexto

Análise a partir de linhas comparativas, construídas com o Excel, observando diferentes vivências de Mickey (criança com autismo da Classe Especial) cruzando as informações obtidas no MC2 com as informações do MC3. Foram consideradas duas formas de aspectos da comunicação/interação – a observação da ação do outro, observação do objeto/brinquedo e as estereotípias – e o uso atípico do objeto/brinquedo em diferentes momentos de relações triádicas de Mickey: na Classe Especial em interação apenas com a professora (informações do MC2) e na Integração Inversa em coletivo (informações do MC3) com outras crianças, pares de desenvolvimento (Flecha e Spiderman), e professora.

A partir desse gráfico (Figura 22), é possível observar que a quantidade dos “aspectos comunicativos/interação” de Mickey na Classe Especial (sem pares) e na Integração Inversa (com pares) são semelhantes (17 na CE e 15 na II). Porém, o interessante é que há uma mudança qualitativa nas diferentes formas que esses aspectos surgem nos diferentes contextos. Enquanto na Classe Especial Mickey “observa ação outro” apenas 3 vezes, e “observa objetos/brinquedos” 6, na Integração Inversa (vale dizer que em um tempo menor de duração) passa a “observar o outro” 6 vezes, enquanto “observa objetos/brinquedos” 4 vezes. Sendo assim, é possível constatar que no contexto em que Mickey está com pares de desenvolvimento, sua comunicação/interação, e pode-se dizer seu interesse, se volta para as crianças à sua volta, diminuindo seu interesse tão restrito pelos objetos/brinquedos.

Dessa forma, o objeto/brinquedo pode ser uma ponte comunicativa entre a criança com autismo e seus pares de desenvolvimento (Manzi et al., 2020), porém sem perder de vista a

interlocução fundamental com o outro que demonstre, através dos diferentes tipos e artefatos culturais, um mundo cheio de significados.

Nesse mesmo sentido, observa-se também um salto qualitativo nos diferentes tipos de “usos dos objetos/brinquedos” de Mickey nos diferentes contextos. Enquanto na Classe Especial a criança faz 10 vezes o uso “atípico”, na Integração Inversa não faz nenhuma vez. Ainda, a “estereotipia” se mantém quase a mesma quantidade nos dois contextos (4 na CE e 15 na 3), sendo uma expressão singular dessa(das) criança(s) com autismo em seus diferentes contextos. Com isso, mesmo que seja fundamental considerar a subjetividade relacional da criança com autismo (Almeida & Alves, 2020), é importante oportunizar espaços culturais para que ele possa se apropriar também de significados culturais generalizados. O que se observa, enfim, é que a partir do coletivo há mudanças específicas e significativas no singular modo brincante da criança com autismo.

8.4 A importância do coletivo e dos espaços brincantes para a criança com autismo

Compreende-se, então, que o brincar em coletivo, entre pares de desenvolvimento típico, pode ser um importante caminho para o desenvolvimento das crianças com autismo. Isso, se a barreira de que esta é uma atividade intrinsecamente deficitária neles for ultrapassada. A criança brinca como *vivencia* essas experiências e com as oportunidades que lhe são dadas. Por isso, urge compreender quais as práticas sociais, significações e mediações são direcionadas aos cuidados e atendimentos dessas crianças (Martins & Monteiro, 2019; Wolfberg, Bottema-Beutel & DeWitt, 2012). É essencial superar o olhar enraizado apenas nas dificuldades e limitações e levar em consideração o caminho de potencialidades encontrado na cultura, a partir de caminhos alternativos (Vygotski, 1997; Vigotski, 2008), mesmo que com a necessidade de mais mediações (Martins & Monteiro, 2019; Rodríguez, 2012; Wolfberg,

Bottema-Beutel & DeWitt, 2012). Ou seja, é fundamental olhar para o que está além do diagnóstico e suas crenças limitantes.

É fundamental considerar a diversidade humana existente para a (re)compreensão da deficiência (Ribas, 2020) e, sendo assim, compreender a pluralidade dentro do que se entende hoje como TEA e especialmente seus modos brincantes. Indo além, é indispensável entender a pluralidade do desenvolvimento infantil como um todo. *A criança não só irá repetir na brincadeira elementos do cotidiano, mas (re)elaborar ao seu modo.* Sendo assim, acredita-se que o brincar deve ser compreendido com uma expressão singular, única, autoral para cada criança, pois ela (re)elabora as percepções vividas (Vigotski, 2008; 2010). Para isso, torna-se imprescindível validar as subjetividades da criança com autismo, tais como as estereotípias (Almeida & Alves, 2020) e os diferentes aspectos da comunicação/interação dessas crianças (Benassi & Rodríguez, 2020; Ozonoff et al., 2008; Paoli & Sampaio, 2020), sem se desconectar seja do caminho contínuo que deve ser em direção à potência máxima do desenvolvimento, seja por caminhos alternativos/indiretos (Vigotski, 2011). É importante compreender que os objetos/brinquedos podem ser pontes comunicativas com/para a criança com autismo (Manzi et al., 2020), mas é preciso considerar que *as hastes que sustentam essa ponte são as pessoas, pois a leitura do mundo é do outro, que o significa.* Portanto, é indispensável que as crianças com autismo estejam em classes que oportunizem a interação com crianças sem o mesmo diagnóstico, especialmente para que contribuam no desenvolvimento umas das outras.

Ressalta-se que a criança com desenvolvimento típico se torna protagonista no impulsionar do desenvolvimento, a tal *haste que sustenta a ponte.* Destaca-se, aqui, que embora exista a brecha para que a criança com autismo possa ser inserida em Classes Especiais (Distrito Federal, 2018), todos os resultados mostram a evidência da importância de elas estarem com os pares de desenvolvimento, e não separadas. E são a partir de vivências como essa que a criança pode construir duas relações interpessoais (Pedroza, 2005). Visto que a criança com

autismo da Classe Especial estava no seu primeiro ano escolar, conclui-se que nem sequer foram feitas tentativas anteriores em classe com pares de desenvolvimento típico, o que se torna ainda mais questionável.

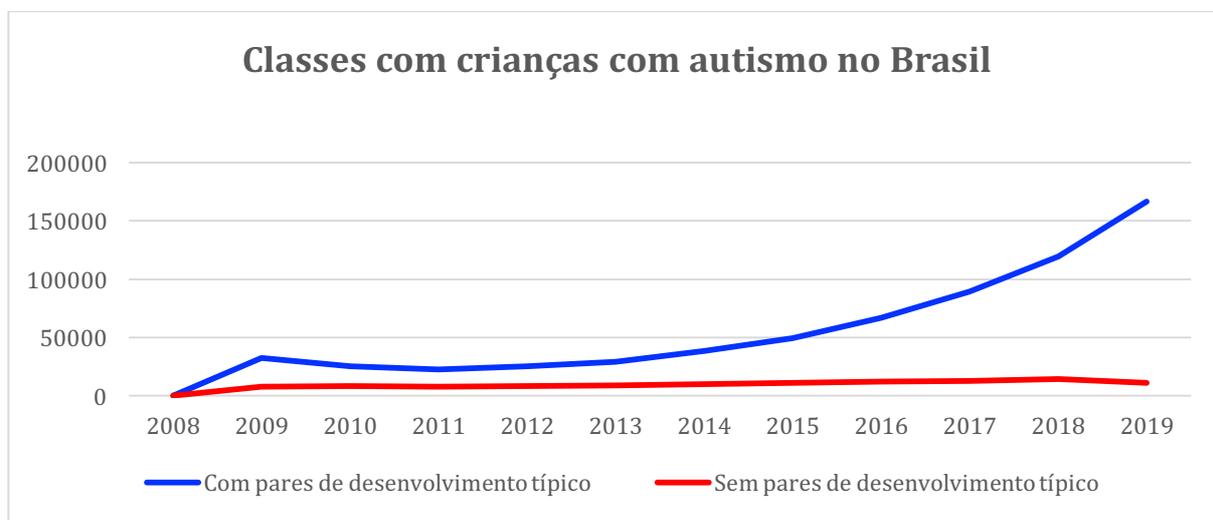
Nesse sentido, para se alcançar a inclusão, é preciso considerar indispensavelmente as trocas entre pares, de forma integral. É na cultura, no coletivo, o caminho para o desenvolvimento humano. É preciso, assim, que a escola seja um lugar que engendra inúmeras possibilidades: de aprender, de brincar, de aprender brincando e brincar para aprender. Para tanto, é fundamental que a escola também seja esse espaço de brincar por brincar (Fonseca, Nery & Pedroza, 2010), para além dos processos pedagógicos, especialmente para a criança com autismo, tendo em vista a importância dessa atividade no seu desenvolvimento infantil. Com isso, mostra-se essencial esse conjunto de fatores a serem considerados onde se pretende impulsionar os processos criadores da criança com autismo: tempo direcionado ao brincar, brinquedo apropriados às necessidades da criança e espaço físico adequado a brincadeiras entre pares: os espaços brincantes.

Dessa forma, o acesso da criança com desenvolvimento atípico na Educação Infantil é imprescindível para consolidar o Sistema Educacional Inclusivo. Desde a primeira etapa, essas crianças devem ter “a oportunidade de compartilhar espaços comuns de interação e brincadeira” (Brasil, 2015b, p. 3). Nesse sentido, tendo em vista a importância do brincar e do brinquedo nessa etapa do desenvolvimento, é preciso “oferecer espaços e brinquedos que favoreçam a brincadeira como atividade que deve ocupar *o maior espaço de tempo na infância*” (Brasil, 2015b, p. 3, grifos meus). Assim, a criança que necessitar de qualquer atendimento especializado não deve ser retirada do coletivo escolar. As necessidades das crianças com autismo devem ser desenvolvidas de forma transversal a seu acesso à classe regular, pois feito de outra forma segregam e não contribuem em seus processos de desenvolvimento. *A Educação Infantil que não se pretende ser inclusiva não cumpre seu papel social, nem garante os direitos*

fundamentais das crianças, pois o seu desenvolvimento inclusivo é um dos pilares de qualidade educacional (Brasil, 2015b).

A escola deve ser para todas as crianças, tendo **todas** elas as oportunidades de acessos culturais existentes nesse contexto, com igualdade de direitos, sem exclusão, sem segregação. A partir das informações retiradas da “Sinopses Estatísticas da Educação Básica” elaboradas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP⁵⁰, é possível observar que há uma mudança gradativa do acesso de crianças com autismo⁵¹ ao espaço integral da escola no Brasil. Ou seja, é visível o aumento de crianças com autismo, ao longo dos anos, em classes com pares de desenvolvimento em comparação as classes excludentes, sem pares, como se observa no gráfico abaixo (Figura 23).

Figura 23 - Gráfico de Crianças com autismo em classes com e sem pares de desenvolvimento típico no Brasil entre 2008 e 2019.



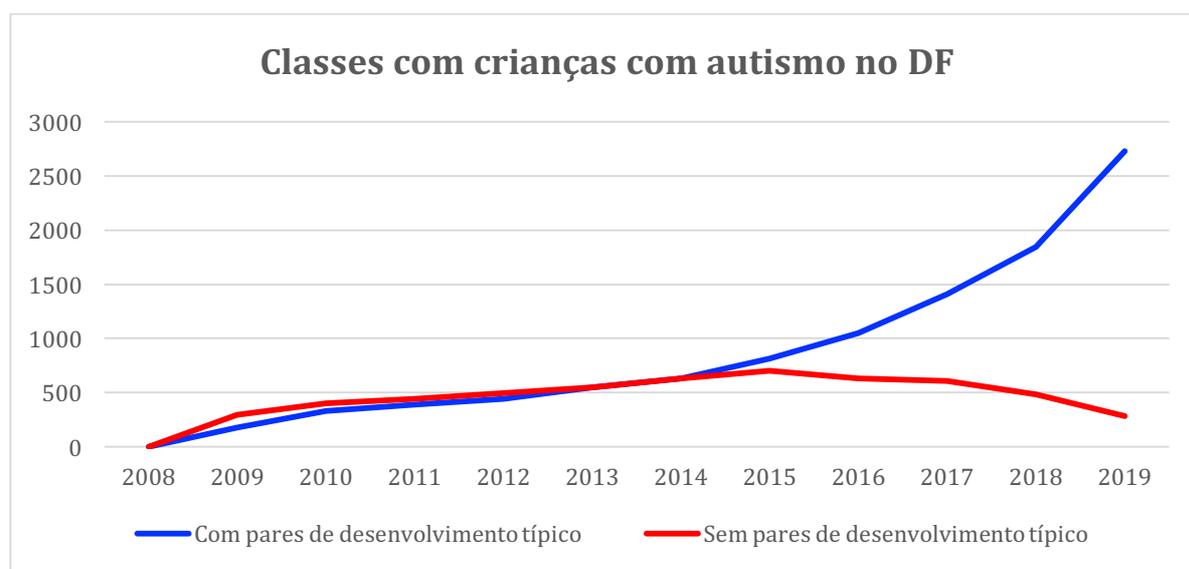
Fonte: elaboração própria.

⁵⁰ Retirado de: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. As planilhas usadas foram as de número 1.43 e 1.49, que se referem às matrículas na Educação Especial em Classes Comuns (com pares de desenvolvimento) e Classes Exclusivas (Especiais ou Instituições especializadas – sem pares), respectivamente. As informações iniciam em 2008 pois as informações referentes ao TEA iniciam apenas neste ano. Da mesma forma finalizam em 2018 pois as informações de 2019 ainda não tinham sido divulgadas.

⁵¹ Considerou-se nessas informações apenas os termos referentes a “Autismo” e “Síndrome de Asperger”, tendo em vista que em alguns anos era considerado TEA outros Transtornos que já não fazem parte do espectro.

Além disso, no que diz respeito ao Brasil, é possível observar que o número de crianças com autismo em classes com pares de desenvolvimento é significativamente maior do que nas classes sem pares de desenvolvimento desde 2008. Apesar disso, não é o que se observa no Distrito Federal (Figura 24), onde o número de crianças com autismo inseridas em classes excludentes, sem pares de desenvolvimento, perdurou com números semelhantes ao de crianças em classes inclusivas, com pares de desenvolvimento, até 2015. Apenas a partir de 2016 é que se observa um aumento considerável de crianças com autismo em classes com pares, em detrimento de uma queda importante de crianças com autismo em classe sem interação com pares.

Figura 24 - Gráfico de crianças com autismo em classes com e sem pares de desenvolvimento típico no Distrito Federal entre 2008 e 2019.



Fonte: Elaboração própria.

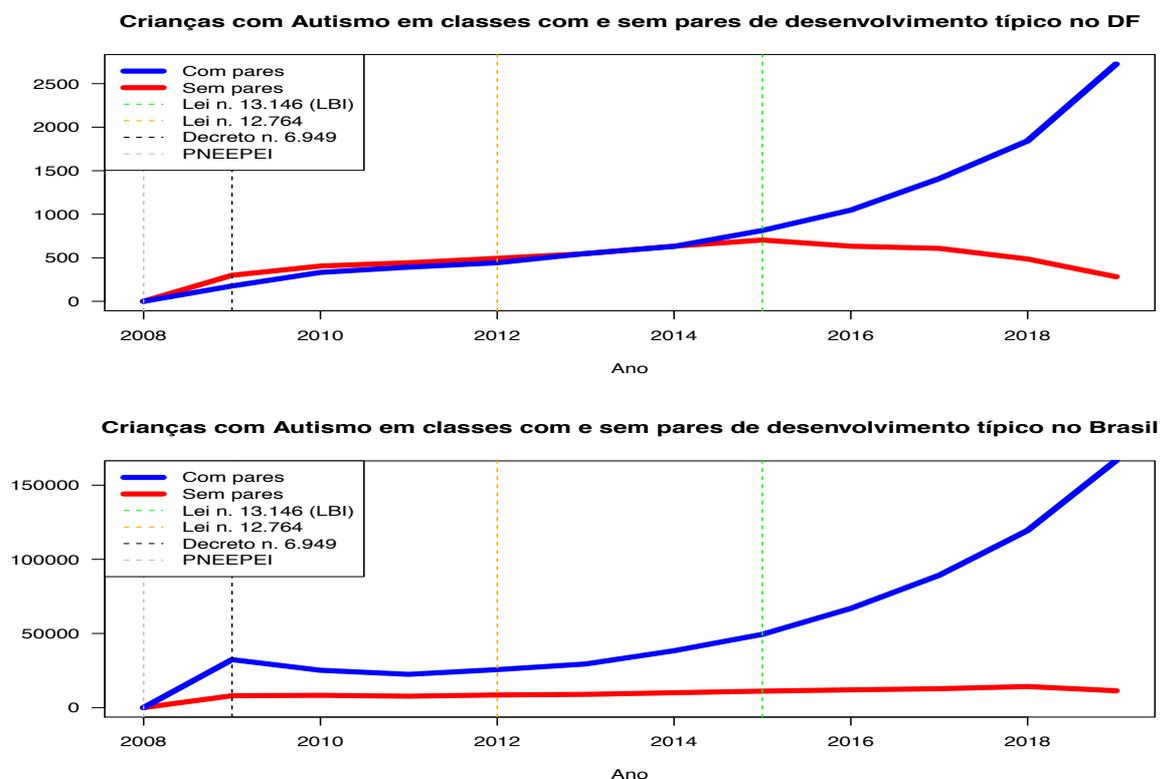
O que surpreende é que esses números são de apenas 5 anos atrás, o que reitera a necessidade de se discutir a importância contínua do acesso da criança com autismo – e outras crianças com desenvolvimento atípico –, em classes regulares de forma obrigatória, garantindo seu direito fundamental (Brasil 2015a). Especialmente quando essas conquistas são colocadas em xeque, tal como ocorreu recentemente com o Decreto 10.502, de 30 de setembro

de 2020, que tentou instituir uma Nova Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida⁵². Tal Decreto tinha como um dos seus principais objetivos permitir a substituição do atendimento obrigatório das pessoas com necessidades específicas nas escolas. Nessa Nova – “Velha” – Política, embora se intitulasse como “Equitativa” e “Inclusiva”, falsea-se a real intenção: dificultar o acesso, retroceder e intensificar a exclusão dessas pessoas ao direito de estarem na escola regular, convivendo com seus pares de desenvolvimento integralmente. Apesar de compreender a necessidade de uma reestruturação da escola como um todo, como políticas públicas e formação continuada, entende-se, aqui, que não é cabível através de práticas segregatórias e inconstitucionais (Brasil, 2009), que retrocedam aos avanços dos direitos já garantidos da pessoa com desenvolvimento atípico. Pois, dessa maneira, caminha-se no sentido contrário ao de uma sociedade mais justa e democrática.

Vale ressaltar a importância de Leis, Decretos e Políticas para a manutenção da garantia desses direitos. É possível observar no gráfico abaixo (Figura 25) que o ponto de divergência com maior diferença significativa entre as linhas comparativas do acesso de crianças com autismo em classes com e sem pares de desenvolvimento se dá, exatamente, em 2015. Nesse ano foi instituída a mais recente Lei Brasileira de Inclusão – LB1 (Brasil, 2015a), na qual se reitera e efetiva o direito fundamental ao acesso *obrigatório* em classe regular de crianças com desenvolvimento atípico entre outros direitos destacados das pessoas com necessidades específicas.

⁵² Retirado de: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529> 948

Figura 25 - Gráfico de crianças com autismo em classes com e sem pares de desenvolvimento típico no Distrito Federal e no Brasil, entre 2008 e 2019, observando Leis, Decretos e a Política Nacional de 2008.



Fonte: elaboração própria.

Compreende-se aqui que a LBI (Brasil, 2015a) surge para atualizar a Legislação no que diz respeito aos direitos das pessoas com desenvolvimento atípico, tendo como papel fortalecer e reiterar documentos anteriores que surgiram com o mesmo propósito. Sendo assim a LBI reafirma a necessidade do acesso integral dessas pessoas na sociedade com um todo, tal como já se pontuava em diversos documentos os quais o Brasil é signatário. Nesse sentido, é possível citar o Decreto nº 6.949 (Brasil, 2009), que promulga a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência; a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (Brasil, 2010), que já enfatizava a necessidade das crianças com desenvolvimento atípico estarem dentro da escola regular; e a Lei nº 12.764, de 2012 (Brasil, 2012), que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com

Transtorno do Espectro Autista. Sendo assim, as leis são fundamentais, não só à transformação, mas à manutenção da inclusão efetiva. Apesar disso, nenhuma lei se mantém na prática sem a mudança social, a partir das pessoas que fazem parte desse processo, enquanto sociedade (Ribas, 2020). E por isso urge debater, defender e reiterar tais posicionamentos.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sou feita de retalhos. Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma. Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou. Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior. Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade. Que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa. E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de outras gentes que vão se tornando parte da gente também. E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados. Haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma. Portanto, obrigada a cada um de vocês, que fazem parte da minha vida e que me permitem engrandecer minha história com os retalhos deixados em mim. Que eu também possa deixar pedacinhos de mim pelos caminhos e que eles possam ser parte das suas histórias. E que assim, de retalho em retalho, possamos nos tornar, um dia, um imenso bordado de “nós”.

(Cris Pizziment, 2013⁵³)

Esta pesquisa teve como objetivo analisar os processos criadores de crianças com autismo e a importância de espaços brincantes na Educação Infantil de uma escola pública de Brasília, mediante a observação triádica *criança com autismo-objeto/brinquedo-outro*. Além disso, teve como interesse, especificamente, compreender a unidade *imaginação-emoção* na brincadeira de faz de conta de crianças com autismo, identificar como ocorrem e o que impulsiona seus processos criadores e entender o papel do coletivo na vivência dessas crianças em espaço escolar, observando diferentes contextos – uma classe especial só para crianças com autismo, sem interação com pares de desenvolvimento típico e uma classe em que a criança com autismo está em interação integral com outras crianças de desenvolvimento típico.

Os resultados mostram conteúdos imaginativos no brincar das crianças com autismo, embora nem sempre hegemônicos e considerando suas singularidades. Assim, ressalta-se a necessidade de compreender a subjetividade da criança com autismo (Almeida & Alves, 2020)

⁵³ Retirado de: <https://www.facebook.com/UmaPitadaDeEncantoByCrisPizzimenti/posts/250912389732236>

e sua diversidade de aspectos na comunicação/interação (Benassi & Rodríguez, 2020; Ozonoff et al., 2008; Paoli & Sampaio, 2020), considerando seus modos brincantes não somente atípicos, mas singulares e autorais. Além disso, a partir das observações, *fica evidente a base emocional da imaginação e a necessidade de consolidá-la como caráter fundamental do trabalho pedagógico mesmo, e especialmente, nas crianças com autismo.*

Observa-se que *o papel das professoras como organizadoras da sala de aula torna-se decisório na construção de um espaço propício – ou não – de brincadeira intencional na rotina escolar.* Desta maneira, a professora pode contribuir direcionando e mediando os momentos brincantes, quando necessário, *mas destaca-se, aqui, a agencialidade das crianças, pares de desenvolvimento, como protagonistas no impulsionar dos processos criadores das crianças com autismo observadas.* Mostra-se, assim, *evidente a importância de vivências em coletivo de crianças com autismo.* É indispensável que haja acesso e oportunidade integral de interação com seus pares de desenvolvimento, assim como espaço e tempo para seus momentos de brincar por brincar (Fonseca, Nery & Pedroza, 2010; Pedroza, 2005). Nesse sentido, *é preciso caminhar para construção e manutenção de políticas públicas de formação inicial e continuada à professoras/es de modo a oferecer informação e oportunidade para que tenham conhecimento sobre a importância dessas interações.* Da mesma forma, *é essencial que esses profissionais também saibam como mediar essas interações, de tal forma que até o não mediar não seja uma omissão, mas sim um posicionamento docente crítico e intencionalmente didático,* possibilitando às crianças oportunidades de potencializar seus processos de desenvolvimento entre si.

Ademais, *foram identificadas diferenças significativas nos brinquedos disponibilizados para a criança com autismo da Classe Especial em comparação com a classe da criança inserida com os pares de desenvolvimento típico.* Além disso, evidenciaram-se crenças de que atividades e brinquedos pedagógicos são mais adequados para crianças com

autismo, sendo o momento de brincadeira deixado em segundo plano na escola, (Barbato & Mieto, 2015; Silva, Costa & Abreu, 2015, Pedroza, 2005) e esquecida como uma atividade que guia o desenvolvimento. Especialmente no que diz respeito à criança com autismo, ainda mais marginalizado fica o brincar ante a crença de que elas não brincam ou não o fazem de forma funcional. Nesse sentido, *torna-se importante a desconstrução dessas crenças limitantes e a reflexão acerca do igual acesso a todas as crianças não só a espaços/tempos de brincadeira, mas aos brinquedos adequados para esse brincar* (Cruz, 2015; Marcolino & Mello, 2015). No que diz a respeito à criança com autismo, torna-se ainda mais importante destacar esse último aspecto, tendo em vista *o papel do objeto/brinquedo como ponte comunicativa entre a relação da criança com autismo e o outro* (Manzi et al., 2020) – seja uma adulto ou uma criança mais experiente.

Ainda hoje é possível observar conclusões prévias e errôneas acerca da criança com autismo. Dessa forma, acaba-se por manter o olhar enraizado no diagnóstico “comum”, sem considerar o modo único de cada criança com autismo. A ênfase no diagnóstico se direciona aos déficits, que, por sua vez, tornam-se produtores de estigmas. *Estes, considera-se aqui, são muros em relação a possibilidade de desenvolvimento dessas crianças.* Mesmo aqueles comportamentos considerados “clássicos” no diagnóstico, por serem “atípicos” ao padrão esperado, deveriam ser compreendidos como parte das amplas formas de vir ao mundo. *Olhar para esses comportamentos é considerar as diferentes formas de desenvolvimento e continuar a desenvolver a partir delas e não limitadas a elas. É criar caminhos alternativos, com significados, sentidos e possibilidades.* Mais do que apenas afirmar o que já se sabe, *é preciso questionar quem é essa criança para além do seu diagnóstico.* E, tendo em vista que é a partir da necessidade de superar obstáculos que a criança desenvolve caminhos alternativos para compensar suas dificuldades (Vygotski, 1997), é possível considerar *a brincadeira*

essencialmente um caminho alternativo. É exatamente a partir de um obstáculo, a necessidade de viver o impossível naquele momento, que a criança imagina-sente e brinca de faz de conta.

Sendo assim, é essencial (re)pensar a escola como espaço de ampliação das possibilidades criadoras, com urgência de espaços brincantes. E para que os direitos fundamentais de brincar e interagir sejam garantidos, o acesso à escola deve ser integral, contribuindo de forma plena nas possibilidades de desenvolvimento das crianças como um todo. *O espaço brincante não deve ser parcial, superficial ou inexistente. Deve, sim, ser integral, como uma mola propulsora que potencializa o desenvolvimento dessas crianças.* E nesse sentido, é necessário espaço e tempo de brincar como parte intencional da rotina escolar. Especialmente no que diz respeito à Educação Infantil, que tem como proposta curricular os eixos norteadores *interagir* e *brincar*, deve-se garantir espaços de convivência (Brasil, 2015b) e vivências que promovam relações entre crianças com autismo com pares de desenvolvimento. Portanto, para uma educação realmente inclusiva é preciso de mais espaços brincantes. *Apesar da nomenclatura, a pré-escola não deve ser um espaço preparatório academicamente, e sim um espaço de convivência entre pares – onde existem crianças e não alunos – a fim de desenvolver suas necessidades específicas em cada etapa.*

É importante continuar a reflexão acerca do tema, pois considera-se aqui que a inclusão só se efetiva e contribui para o desenvolvimento de crianças com autismo, se feita dentro de classes regulares, nas quais a criança tem seu direito fundamental garantido: acesso pleno à escola com as condições adequadas, além de oportunidade de interação com pares de desenvolvimento. *Inclusão só é o que, em sua magnitude, se oferece a possibilidade de convívio e relação com pares de desenvolvimento múltiplos. A equidade é norteadora, porém precisa caminhar amparada a igualdade de direitos.* Nesse sentido, o estudo se mostra relevante, tendo em vista o debate que ainda existe no Brasil sobre inclusão de crianças com desenvolvimento atípico em Classes Regulares (com pares) *versus* Classes Especiais ou

Instituições Especializadas (sem pares de desenvolvimento típico). Dessa forma, é também fundamental se apropriar das leis e documentos que dão base a esses direitos já garantidos e caminhar em frente, sem retroceder.

A presente pesquisa buscou proporcionar um olhar mais amplo para as questões dos modos brincantes da criança com autismo em contexto escolar. Cabe questionar os padrões impostos do que é uma brincadeira, além das crenças pré-concebidas ao observar o brincar de crianças com autismo. *Conclui-se que é questionável a afirmação de que o déficit no brincar da criança com autismo é intrínseco ao seu diagnóstico, pois parece ser um reflexo das suas oportunidades relacionais e da construção de significados, propiciadas por outra pessoa mais experiente, em seus momentos de brincadeiras. Dessa forma, mais do que nos perguntarmos como essas crianças brincam, precisamos refletir como brincamos e nos relacionamos com elas, além de quais oportunidades, espaços e objetos/brinquedos lhe estão sendo disponibilizados com o intuito de proporcionar e impulsionar seu desenvolvimento.*

Termino aqui sem pretender finalizar o debate, reiterando a compreensão inicial sobre a necessidade de um constante (re)começar. Afinal, a ciência demanda de continuidade, de substituir o ponto final por reticências, de construir e (re)construir a partir do movimento histórico e cultural ao redor da humanidade, de potencializar a (re)evolução e o desenvolver. O fato é que, daqui em diante – e de forma contínua –, é preciso que existam (re)começos: novos impulsos devem surgir, enraizar e florescer cada vez mais. É fundamental continuar a reflexão acerca da diversidade humana e a luta por uma sociedade justa, democrática, com igualdade e equidade entre as pessoas. Urge (re)conhecer o diferente entre nós *como mais um de nós* e possibilitar a sua participação integral nos diferentes espaços culturais existentes. Este é um projeto: a inclusão efetiva ainda é uma obra em construção, mas somos nós quem estamos **no centro dessa história, neste exato momento. E somos nós, enquanto sociedade, os agentes dessa transformação, desse movimento histórico-cultural e de todo esse vir-a-ser.**

REFERÊNCIAS

- Abreu Dallari, D., & Korczak, J. (1986). *O direito da criança ao respeito*. Summus.
- Almeida, T. M., & Alves, P. P. (2020). Intervenções dialógicas no trabalho com pessoas com Transtorno do Espectro Autista. *Revista Valore*, 5, 171-180.
- American Psychiatric Association. (2014). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais* (5ª ed.). Artmed.
- Alves, G. M. (2018). *Reflexões acerca da prevalência do Transtorno Global do Desenvolvimento na Secretaria de Educação do Distrito Federal* [Trabalho de conclusão de curso, Bacharelado em Fonoaudiologia, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da Universidade de Brasília. <https://www.bdm.unb.br/handle/10483/23148>
- Alves, M. A., & Alves, M. P. (2016). O brincar como intervenção pedagógica nos transtornos do espectro do autismo. *Revista Práxis*, 8(1), Supl.
- Bakhtin, M. (1986) *Speech Genres and Other Late Essays*. Austin: University of Texas.
- Bakhtin, M. (2003). *Estética da criação verbal*. Martins Fontes.
- Bauer, M. W., & Gaskell, G. (2003). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som* (2ª ed.). Vozes.
- Bagarollo, M. F. (2005). *A (re)significação do brincar das crianças autistas* [Dissertação de Mestrado, Universidade Metodista de Piracicaba]. http://iepapp.unimep.br/biblioteca_digital/pdfs/2006/OXVDXNVRVJVS.pdf
- Bagarollo, M. F., Ribeiro, V. V., & Panhoca, I. (2013). O brincar de uma criança autista sob a ótica da perspectiva histórico-cultural. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 19(1), 107-120.

- Barbato, S., & Mieto, G. S. M. (2015). O brincar, a construção de conhecimentos e a convivência. In D. N. H. Silva, & F. S. D. Abreu (Orgs.), *Vamos brincar de quê? Cuidado e educação no desenvolvimento infantil* (pp. 91-108). Summus.
- Barbato, B. S., Mieto, G., & Rosa, A. (2016). O estudo da produção de significados em interações: metodologias qualitativas. In M. C. S. L. Oliveira, J. F. C. Ferreira, G. S. Mieto, & R.M.F. Beraldo (Eds.), *Psicologia dos processos de desenvolvimento humano: Cultura e educação* (pp. 91-108). Alínea.
- Barbosa, J. P., & Vaz, A. M. (2019). Análise microgenética de processos de aprendizagem na pesquisa em educação em ciências. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 18(3), 458-477.
- Barros, M. (2018). *Memórias inventadas*. Alfaguara.
- Benassi, J., & Rodríguez, C. (2020). The genesis of shared reference. A pragmatic perspective of autism (Génesis de la referencia compartida. Una mirada pragmática sobre el autismo). *Journal for the Study of Education and Development*, 43(4), 779-792.
- Benjamin, W. (2009). *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. Editora 34.
- Beyer, H. O. (2013). *Inclusão e avaliação na escola: De alunos com necessidades educacionais especiais*. Mediação.
- Bezerra, L. F., Barcelos, L. F., de Sena Maserá, C., Souto, L. O. T., Pogue, R. E., & Medina, C. T. N. (2019). O espectro autista e a sua complexidade genética e clínica: Uma revisão integrativa da literatura. *Revista de Medicina e Saúde de Brasília*, 8(2), 224-240.
- Borba, A. M. (2006). O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In Brasil. *Ensino fundamental de nove anos: Orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade. Mais um ano é fundamental* (pp. 33-45). Ministério da Educação e Cultura.

- Bosa, C. A. (2001). As relações entre autismo, comportamento social e função executiva. *Psicologia: Reflexão e crítica*, 14(2), 281-287.
- Brasil (1988). *Constituição Federal da República Federativa do Brasil*. Presidência da República, Casa Civil.
- Brasil (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Presidência da República, Casa Civil.
- Brasil (2010). *Marco políticos-legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Secretaria da Educação Especial, Ministério da Educação.
- Brasil (2012). *Lei 12.746, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista*. Diário Oficial da União. http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%2012.764-2012?OpenDocument
- Brasil (2015a). *Lei 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)*. Senado Federal. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm
- Brasil (2015b). *Nota técnica nº 2, de 04 de agosto de 2015. Orientações para a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil*. MEC, SECADI, DPEE.
- Brasil (2019). *Lei 13.861, de 18 de julho de 2019. Inclusão do Transtorno do Espectro Autista no Censo Demográfico*. Diário Oficial da União, ano CLVII, nº 138. <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=19/07/2019&jornal=515&pagina=1&totalArquivos=261>
- Brougère, G. (1997). *Brinquedo e cultura* (M. H. C. Bastos, Trad.). Cortez.

- Campos, R. C. (2019). *Transtorno do Espectro Autista – TEA*. Sessões clínicas em rede, Unimed.
- Castro, G. S., Panhoca, I., & Zanolli, M. L. (2001). Interação comunicativa em contexto lúdico de duas crianças com Síndrome de Down, comportamentos autísticos e privação de estímulos. *Psicologia: Reflexão e crítica*, 24(4), 730-738.
- Chiote, F. A. B. (2013). *A mediação pedagógica no desenvolvimento do brincar da criança com autismo na Educação Infantil*. Trabalho apresentado no GT-15 Educação Especial da 35ª Reunião Anual da Anped.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2014). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage publications.
- Costa, A. J. A. & Pascual, J. G. (2012). Análise sobre as emoções no livro *Teoría de las emociones* (Vigotski). *Psicologia & Sociedade*, 24(3), 628-637.
- Cruz, M. N. (2015a). Imaginário, imaginação e relações sociais: Reflexões sobre a imaginação como sistema psicológico. *Cadernos Cedes*, 35, 361-374.
- Cruz, M. N. (2015b). O brincar na Educação Infantil e o desenvolvimento cultural da criança. In D. N. H. Silva, & F. S. D Abreu (Orgs.), *Vamos brincar de quê? Cuidado e educação no desenvolvimento infantil* (pp. 67-90). Summus.
- Czermainski, F. R., Bosa, C. A. & Salles, J. F. (2013). Funções executivas em crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro do Autismo: Uma revisão. *Psicologia*, 44(4), 518-525.
- Diniz, D. (2012). *O que é deficiência*. Brasiliense.
- Distrito Federal (2018a). *Currículo em Movimento do Distrito Federal – Educação Infantil*. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. <http://www.educacao.df.gov.br/>

wp-conteudo/uploads/2018/02/Curri%CC%81culo-em-Movimento-Ed-Infantil_19dez18.pdf

Distrito Federal (2018b). *Estratégia de Matrícula de 2019. Portaria nº 407 22 de novembro de 2019*. Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. <http://www.educacao.df.gov.br/estrategia-de-matricula/>

Duarte, N. (2000). A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vygotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. *Educação & Sociedade*, 21(71), 79-115.

Donvan, J., & Zucker, C. (2017). *Outra sintonia – A história do autismo*. Companhia das Letras.

Elkonin, D. B. (2009). *Psicologia do jogo*. Martins Fontes.

Ferreira, J. M., & Mäkinen, M. (2017). What is special in special education from the inclusive perspective? *International Journal of Early Childhood Special Education*, 9(1), 50-65.

Ferreira, P. M., & Camargo, D. (2019). O papel das emoções no desenvolvimento humano: Revisão do conceito emoção em Vygotski. In M. S. L. Dias (Org.), *Introdução às leituras de Lev Vygotski: Debates e atualidades na pesquisa* (pp. 49-66). Fi.

Fonseca, F. N., Nery, L. B., & Pedroza, R. L. S. (2010). Jogos de regras em uma oficina do brincar: A importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil. *Revista de Ciências da Educação*, 12, 107-136.

Freire, P. (1979). *Conscientização: Teoria e prática da libertação – Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. Cortez & Moraes.

Freire, P. (1997). *Pedagogia da esperança*. Paz e Terra.

- Góes, M. C. R. A. (2000). A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Cadernos Cedes*, 50, 9-25.
- Góes, M. C. R. A. (2002) Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In M. K. Oliveira, D. T. Souza, T. C. Rego (Orgs.), *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea* (pp. 95-114). Moderna.
- Gonzaga, M. V., & Borges, A. A. P. (2018). Tipos de situação de inclusão: uma nova proposta de adaptação curricular para crianças com TEA. In A. A. P. Borges, & L. M. M. Nogueira (Orgs.). *Toda criança pode aprender: O aluno com autismo na escola* (1, pp. 163-186). Mercado das Letras.
- Goffman, E. (2013). *Estigma – Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada* (4ª ed., M. B. M. L. Nunes, Trad.). LTC.
- Gonçalves, A. C. A. B. (2019). Imaginação e criação artística enquanto necessidade e essência humana à luz da teoria histórico-cultural. *Revista Eixo*, 8(2), 77-87.
- Gould, S. J. (2018). *A falsa medida do homem*. WMF Martins Fontes.
- Huizinga, J. (1971). *Homo ludens: O jogo como elemento da cultura*. Perspectiva.
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2, 217-250.
- Kishimoto, T. M. (2001). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. Cortez.
- Klin, A. (2006). Autismo e síndrome de Asperger: Uma visão geral. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 28, 3-11.
- Konder, L. (2008). *O que é dialética?* Brasiliense.

- Leontiev, A. N. (1998). Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In L. S. Vigotski, Luria, A. R., & A. N. Leontiev, *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (13ª ed., pp. 119-142). Ícone.
- Luria, A. R. (1981). *Fundamentos de neuropsicologia*. Livros Técnicos e Científicos.
- Luria, A. R. (1998). Vigotski. In L. S. Vigotski, A. R. Luria, & A. N. Leontiev, *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (13ª ed., pp. 21-38). Ícone.
- Maenner, M. J., Shaw, K. A., & Baio, J. (2020). Prevalence of autism spectrum disorder among children aged 8 years—autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites, United States, 2016. *MMWR Surveillance Summaries*, 69(4), 1.
- Magalhães, G. M. (2019). Atividade-guia e neoformações psíquicas: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para o ensino desenvolvente na Educação Infantil (Guiding activity and psychic neoformations: contributions of Historical-Cultural Psychology for developmental teaching in Early Childhood Education). *Crítica Educativa*, 4(2), 275-286.
- Manzi, F., Savarese, G., Mollo, M., & Iannaccone, A. (2020). Objects as communicative mediators in children with autism spectrum disorder. *Frontiers in Psychology*, 11, 1269.
- Marcolino, S., & Mello, S. A. (2015). Temas das brincadeiras de papéis na Educação Infantil. *Psicologia: ciência e profissão*, 35(2), 457-472.
- Martins, A. D. F. (2009). *Crianças autistas em situação de brincadeira: apontamentos para as práticas educativas* [Dissertação de Mestrado, Universidade Metodista de Piracicaba]. Universidade Metodista de Piracicaba. <http://cev.org.br/arquivo/biblioteca/4032433.pdf>

- Martins, A. D. F., & Goés, M. C. R. (2013). Um estudo sobre o brincar da criança com autismo na perspectiva histórico-cultural. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, (17)1, 25-34.
- Martins, A. D. F. & Monteiro, M. I. B. (2019). Interações de alunos com Transtorno do Espectro Autista na escola. *Comunicações*, 25(3), 271-291.
- Martins, L. M. (2013). *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar*. Autores Associados.
- Martins, L. M. (2015). As aparências enganam: Divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. In S. C. Tuleski, M. Chaves, & H. Leite (Eds.), *Materialismo histórico-dialético como fundamento da Psicologia Histórico-Cultural: Método e metodologia de pesquisa* (pp. 29-42). EdUEM.
- Marx, K. (2014). *O capital: Crítica da economia política* (Livro 1). Boitempo.
- Marx, K., & Engels, F. (2007). *A ideologia alemã* (L. C. Martorano, N. Schneider & R. Enderle, Trad.). Boitempo.
- Netto, J. P. (2011). *Introdução ao estudo do método de Marx*. Expressão Popular.
- Nunes, D., Castro-Tejerina, J., & Barbato, S. (2010). La imaginación creadora: aspectos histórico-genealógicos para la reconsideración de una psicología de la actividad y la mediación estética. *Estudios de Psicología*, 31(3), 253-277.
- Oliveira, A. M. B. C. (2009). *Perturbação do espectro de autismo: A comunicação*. Porto.
- Orrú, S. E. (2010). Contribuições da abordagem histórico-cultural na educação de alunos autistas. *Humanidades Médicas*, 10(3), 1-11. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202010000300002&lng=es&tlng=

- Ortega, F. (2009). Deficiência, autismo e neurodiversidade. *Ciência & Saúde Coletiva*, 14, 67-77.
- Ozonoff, S., Macari, S., Young, G. S., Goldring, S., Thompson, M., & Rogers, S. J. (2008). Atypical object exploration at 12 months of age is associated with autism in a prospective sample. *Autism*, 12(5), 457-472.
- Paoli, J. & Sampaio, J. O. (2020). Atenção atípica no Transtorno do Espectro Autista: Reflexões voltadas à intervenção. *Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal*, 7(2), 206-215.
- Pedroza, R. L. S. (2005). Aprendizagem e subjetividade: uma construção a partir do brincar. *Revista do Departamento de Psicologia. UFF*, 17(2), 61-76.
- Pereira, A. M. (2007). *Autismo Infantil: Tradução e validação da CARS (Childhood Autism Rating Scale)* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Rio Grande do Sul]. Repositório Institucional da Universidade do Rio Grande do Sul. <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/12936/000634977.pdf>
- Pereira, L. B. (2013). *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e Justiça: Novos contornos das necessidades humanas para a proteção social dos países signatários* [Tese de Doutorado, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da Universidade de Brasília. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/13581>
- Pino, A. (2006). A produção imaginária e a formação do sentido estético: Reflexões úteis para uma educação humana. *Pro-posições*, 17(2), 47-69.
- Pino, A. (2018). As marcas do humano: Pistas para o conhecimento da nossa identidade pessoal. *Educação & Sociedade*, 39(142), 227-236.
- Prestes, Z. (2012a). *Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil*. Autores Associados.

- Prestes, Z. (2012b). L. S. Vigotski: algumas perguntas, possíveis respostas... In: A. F. Vaz, & C. M. Momm (Orgs.), *Educação Infantil e sociedade: Questões contemporâneas* (pp. 57-72). Nova Harmonia.
- Prestes, Z. (2013). A sociologia da infância e a teoria histórico-cultural: Algumas considerações. *Revista de Educação Pública*, 22(49/1), 295-304.
- Ribas, L. M. (2013). *Um estudo sobre o brincar de uma criança autista atípica: intervenções psicopedagógicas* [Monografia de Conclusão de Curso, Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da Universidade de Brasília. <https://bdm.unb.br/handle/10483/6170>
- Ribas, L. M. (2019). *Diário de campo da pesquisadora*. Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar. Universidade de Brasília.
- Ribas, L. M. (2020). A (re)construção social da deficiência para a compreensão de uma diversidade humana. *Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal*, 7(2), 216-225.
- Ribas, L. M., & Acypreste, R. (2021, fevereiro 15). *Nota sobre a organização de tabelas e elaboração de gráficos a partir das informações analisadas com o software Elan 5.7*. 15 fev. 2021. RPubS. https://rpubs.com/rafaeldeacypreste/dissertacao_luana_ribas
- Riegel, A. B., Marques, L. N., & Wuo, A. (2020). TEA, Transtorno do Espectro Autista e Autismo: Qual o conhecimento que os estudantes da educação básica têm acerca dos termos? *Revista GepesVida*, 5(13), 61-71.
- Rivière, A. (2004). O autismo e os transtornos globais do desenvolvimento. In C. Coll, A. Marchesi, & J. Palacios (Orgs.), *Desenvolvimento psicológico e educação* (pp. 234-254). Artmed.

- Rodrigues, L. M. (2009). *A criança e o brincar*. [Monografia de Conclusão de Curso, Especialização Desafios do Trabalho Cotidiano: a Educação das Crianças de 0 a 10 Anos, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro]. Repositório Institucional da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. <https://www.bdm.unb.br/handle/10483/23148>
- Rodríguez, C. (2009). *O nascimento da inteligência: Do ritmo ao símbolo*. Artmed.
- Rodríguez, C. (2012). The functional permanence of the object: A product of consensus. In E. Martí, & C. Rodríguez (Eds.), *After Piaget* (pp. 123-150). Transaction.
- Rodríguez, C. & Moro, C. (1999). *El mágico número três. Cuando los niños aún no hablan*. Paidós.
- Rosas, R., Espinoza, V., Porflitt, F., & Ceric, F. (2019). Executive functions can be improved in preschoolers through systematic playing in educational settings: evidence from a longitudinal study. *Frontiers in Psychology, 10*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02024>
- Santos, A. P. D., Barbato, S. B., & Delmondez, P. (2018). Polifonia na produção do binarismo de gênero em brincadeiras na primeira infância. *Psicologia: Ciência e Profissão, 38*(4), 758-772.
- Sawaia, B. B., & Silva, D. N. H. (2015). Pelo reencantamento da Psicologia: em busca da positividade epistemológica da imaginação e da emoção no desenvolvimento humano. *Cadernos Cedes, 35*(SPE), 343-360.
- Silva, D. N. H. (2012). *Imaginação, criança e escola*. Summus.
- Silva, D. N. H., Costa, M. T. M. S. & Abreu, F. S. D. (2015). Imaginação no faz de conta: o corpo que brinca. In D. N. H. Silva, & F. S. D. Abreu (Orgs.), *Vamos brincar de quê? Cuidado e educação no desenvolvimento infantil* (pp. 111-131). Summus.

- Silva, D. N. H., & Magiolino, L. L. S. (2018). Imaginação e emoção: liberdade ou servidão nas paixões? Um ensaio teórico entre LS Vigotski e B. Espinosa. In B. Sawaia, R. Albuquerque, & F. Busarello, *Afeto & comum: Reflexões sobre a práxis psicossocial* (pp. 39-60). Alexa Cultural.
- Silva, M. A. & Silva, D. N. H. (2017). O jogo de papéis e a criança com autismo na perspectiva histórico-cultural. *Psicologia e Estudo*, 22 (3), 485-496.
- Silva, M. A., & Silva, D. N. H. (2018). A criança com autismo e o brincar de faz de conta na perspectiva histórico-cultural. In A. A. P. Borges, & M. L. M. Nogueira (Orgs.), *O aluno com autismo na escola* (pp. 65-84). Mercado das Letras.
- Silva, M. C., & Pasqualini, J. C. (2019). A imaginação e seu processo formativo à luz da psicologia histórico-cultural. *Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*, 3(3), 1-24.
- Silva, M., & Mulick J. A. (2009). Diagnosticando o Transtorno Autista: Aspectos fundamentais e considerações práticas. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 29(1), 116-131.
- Smirnova, E., & Riabkova, I. (2019). Teoria da brincadeira na psicologia histórico-cultural. *Teoria e Prática da Educação*, 22(1), 84-97. <https://doi.org/10.4025/tpe.v22i1.47434>
- Spinoza, B. (2009). *Ética* (T. Tadeu, trad.). Autêntica.
- Sirgado, A. P (2000). O social e o cultural na obra de Vigotski. *Educação & Sociedades*, (21)71, 45-78.
- Talero-Gutiérrez, C., Palacio, C. M. E., Quiñones, P. S., Rubio, G. M., & Meerbeke, A. V-V. (2015). Trastorno del Espectro Autista y Función Ejecutiva. *Acta Neurológica Colombia*, 31(3), 246-252.
- Toassa, G. (2011). *Emoções e vivências em Vigotski*. Papirus.

- Tomio, D., Schroeder, E., & Adriano, G. A. C. (2017). A análise microgenética como método nas pesquisas em educação na abordagem histórico-cultural. *Reflexão e Ação*, 25(3), 28-48.
- Tunes, E., Abreu, F. S. D., & Ribas, L. M. (2020). A revolucionária concepção de deficiência da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski. *Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal*, 7(2), 135-138.
- Tunes, E. (2017). A defectologia de Vigotski – Uma contribuição inédita e revolucionária no campo da educação e da psicologia. In E. E. Kravtsov et al. (Orgs.), *Veresk – Cadernos Acadêmicos Internacionais – Estudos sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski*. UniCEUB.
- Tunes, E., & Prestes, Z. (2018). O bom, o mau e o feio. In L. S. Vigotski, *7 aulas de L. S. Vigotski. Sobre os fundamentos da pedagogia*. E-papers.
- Tunes, E., & Tunes, G. (2001). O adulto, a criança e a brincadeira. *Em aberto*, 18(73), 78-88.
- Vigotski, L. S. (1996). *Teoria e método em psicologia*. Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (1999). *O desenvolvimento psicológico da infância*. Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2001). *Psicologia da arte*. Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2003). *Psicologia Pedagógica*. (C. Schilling, trad.). Artmed.
- Vigotski, L. S. (2008). A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*, 23-36.
- Vigotski, L. S. (2010). *Imaginação e criação* (Z. Prestes, trad.). Ática.
- Vigotski, L. S. (2011). A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. *Educação e Pesquisa*, (37)4, 861-870.

- Vigotski, L. S. (2018a). Acerca dos processos compensatórios no desenvolvimento da criança mentalmente atrasada. *Educação e Pesquisa*, 44, e44003001. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201844003001>.
- Vigotski, L. S. (2018b). *7 aulas de L. S. Vigotski. Sobre os fundamentos da pedologia*. E-papers.
- Volpato, G. (2017). *Jogo, brincadeira e brinquedo: Usos e significados no contexto escolar e familiar*. Annablume.
- Vygotski, L. S. (1991). *Obras ecogidas I – Incluye el significado histórico de la crisis de la psicología*. Visor Distribuciones.
- Vygotski, L. S. (1997). *Obras ecogidas V - Fundamentos da defectologia*. Visor Distribuciones.
- Vygotski, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem* (P. Bezerra, trad.). Martins Fontes.
- Vygotski, L. S. (2004). *Teoría de las emociones*. Akal.
- Vygotski, L. S. (2012). *Obras ecogidas III - Problema del desarrollo de la psique*. Machado Nuevo Aprendizaje.
- Vygotski, L. S. (2017). *Obras ecogidas VI – Herencia Científica*. Machado Nuevo Aprendizaje.
- Wallon, H. (1975). Psicología e materialismo dialéctico. In H. Wallon, *Objetivos e métodos da Psicología*. Estampa.
- Wallon, H. (2007). *A evolução psicológica da criança* (C. Berliner, trad.). Martins Fontes.

- Wolfberg, P., Bottema-Beutel, K., & DeWitt, M. (2012). Including children with autism in social and imaginary play with typical peers: integrated play groups model. *American Journal of Play*, 5(1), 55-80.
- Woflberg, P., Dewitt, M., Young, G. S., & Nguyen, T. (2015). Integrated play groups: promoting symbolic play and social engagement with typical peers in children with ASD across settings. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45, 830-845.
- Wolfberg, P. J. (2015). *Play and imagination in children with autism*. Teachers College Press.
- Wing, L., & Gould, J. (1979). Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: Epidemiology and classification. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9, 11-29.

**APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS
RESPONSÁVEIS**

O seu/sua filho/a está sendo convidado/a participar de pesquisa sobre os processos criadores da criança com autismo, de responsabilidade da psicóloga Luana de Melo Ribas, aluna de Mestrado pela Universidade de Brasília. O objetivo principal desta pesquisa é analisar os processos criadores da criança com autismo e seus pares nas brincadeiras de faz de conta.

Você é livre para recusar a participação deles, ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. A participação de seu/sua filho/a é voluntária e livre.

A participação das crianças ocorrerá nos momentos de observação da rotina escolar. Ocorrerão videografações de momentos lúdicos em que as crianças brincam sozinha e/ou com seus pares, além de situações de brincadeira específicas sob intervenção direta da pesquisadora. Essas observações ocorrerão durante dois a três meses, uma ou duas vezes por semana, a depender das atividades realizadas pela escola nesse período.

Você e seu filho/a receberão todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o nome de seu/sua filho/a não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo de informações que permitam identificá-lo(a). As informações provenientes de participação nesta pesquisa, tais como as observações e as videografações das brincadeiras ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa.

Espera-se com esta pesquisa avançar nos estudos acerca dos processos criadores das crianças com autismo, considerando o desenvolvimento dessas como um todo, sem focar apenas no déficit, além de propiciar mudanças nas práticas pedagógicas no atendimento de crianças com autismo.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, pode me contatar por meio do celular XXXX ou pelo e-mail XXXX. É garantido que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de um relatório à professora regente e Direção da escola e um texto acessível para as crianças sobre a temática estudada com base nos resultados construídos junto à turma, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília – CEP/CHS. As informações com relação à assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidos através do e-mail do CEP_ih@unb.br

As crianças envolvidas na pesquisa receberão o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, para que possam ter ciência da pesquisa e possam decidir sobre o interesse ou não em participar da mesma. As crianças poderão optar por assinar o termo de assentimento (ao seu modo) ou terão ainda a opção do aceite por via oral, o qual será gravado (áudio).

Nome da criança

Assinatura do (a) responsável da criança

Assinatura da pesquisadora

Brasília, DF, _____ de _____ de _____

APÊNDICE B - TERMO DE CESSÃO DE IMAGENS AOS RESPONSÁVEIS DAS CRIANÇAS

O seu (sua) filho (a) está sendo convidado (a) a participar de pesquisa sobre os processos criadores da criança com autismo, de responsabilidade de Luana de Melo Ribas, aluna de Mestrado pela Universidade de Brasília. O objetivo principal desta pesquisa é analisar os processos criadores da criança com autismo nas brincadeiras de faz de conta.

A participação do seu (a) filho (a) é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar a participação dele (a), retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. Sua participação na pesquisa não traz nenhum risco. A participação das crianças ocorrerá nos momentos de observação da rotina escolar, videogravação de situações de brincadeiras onde as crianças brincam sozinhas e/ou com seus pares, além das situações formativas (dos brinquedos e brincadeiras) sob intervenção direta da pesquisadora com destaque para as brincadeiras de faz de conta, com o intuito de observar os processos criativos, compreendendo a unidade do imaginar-sentir.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o nome de seu (sua) filho (a) não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a). As informações provenientes de participação de seu (sua) filho (a) na pesquisa, tais como as observações registradas em diário de campo e as videograções das situações de brincadeiras dentro e fora da sala de aula, bem como as atividades de intervenção realizadas pela pesquisadora, as quais serão posteriormente analisadas, ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa. Em função do uso de imagens videogravadas, será fundamental a cessão do direito de imagem.

Espera-se com esta pesquisa avançar nos estudos acerca dos processos criadores das crianças com autismo considerando o desenvolvimento desse como um todo, sem focar apenas no déficit, além de propiciar mudanças nas práticas pedagógicas no atendimento de crianças com autismo.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, pode me contatar por meio do celular XXXX ou pelo e-mail XXXX. A pesquisadora garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de um relatório ao (à) professor (a) regente e Direção da escola e um texto acessível para as crianças sobre a temática estudada com base nos resultados construídos junto à turma, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília – CEP/CHS. As informações com relação à assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidos através do e-mail do CEP_ih@unb.br

Nome da criança

Assinatura do (a) responsável da criança

Assinatura da pesquisadora

Brasília, DF, _____ de _____ de _____

**APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ÀS
PROFESSORAS**

Você está sendo convidada a participar da pesquisa os processos criadores da criança com autismo, de responsabilidade de Luana de Melo Ribas, aluna de Mestrado da Universidade de Brasília. O objetivo principal desta pesquisa é analisar os processos criadores da criança com autismo nas brincadeiras de faz de conta.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para se recusar a participar ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em participar de conversas iniciais sobre a rotina escolar das crianças, as quais serão anotadas em diário de campo e na negociação dos dias em que eu (pesquisadora) poderei observar as aulas e atividades realizadas pelas crianças. Essas observações ocorrerão durante dois a três meses, uma ou duas vezes por semana, a depender das atividades realizadas pela escola. Após esse feito, combinaremos os dias que poderei realizar as atividades propostas no que diz respeito à minha pesquisa.

Observarei e videogravarei as aulas que serão ministradas por você, e as diversas produções das crianças, além dos momentos extraclasse como: recreio e/ou atividade lúdica no pátio. Posteriormente, ocorrerão videograções de oficinas mediadas por mim, para observar o brincar de faz de conta das crianças. Isso porque os processos criadores podem emergir em diferentes momentos da rotina escolar. As videograções são necessárias para que se possa analisar, posteriormente, todas as questões envolvidas nas situações em que os processos criativos ocorrem.

Deixo claro que esta pesquisa não apresenta nenhum risco, porém para evitar qualquer ansiedade ou curiosidade em demasia, que possa causar algum desconforto, permitirei que os participantes, antecipadamente, observem a câmera, toquem, mexam, olhem-se nela.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo de todas as informações que permitam identificá-la. As informações provenientes de sua participação na pesquisa, tais como as observações das aulas e as conversas sobre o desenvolvimento do trabalho em sala registrados no diário de campo e as videograções, ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

Espera-se com esta pesquisa avançar nos estudos acerca dos processos criadores das crianças com autismo considerando o desenvolvimento desse como um todo, sem focar apenas no déficit, além de propiciar mudanças nas práticas pedagógicas no atendimento de crianças com autismo.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, pode me contatar por meio do celular XXXX ou pelo e-mail XXXX. Garante-se que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes através de um relatório ao/à professor/a regente e Direção da escola, com base nos resultados construídos junto à turma, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília – CEP/CHS. As informações com relação à assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidos através do e-mail do CEP_ih@unb.br

Assinatura da Professora

Assinatura da pesquisadora
Brasília, DF, _____ de _____ de _____

APÊNDICE D - TERMO DE CESSÃO DE IMAGENS ÀS PROFESSORAS

Você está sendo convidada a participar de pesquisa sobre os processos criadores da criança com autismo, de responsabilidade de Luana de Melo Ribas, aluna de Mestrado pela Universidade de Brasília. O objetivo principal desta pesquisa é analisar os processos criadores da criança com autismo nas brincadeiras de faz de conta.

A sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para se recusar a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. Sua participação na pesquisa não traz nenhum risco. A sua participação ocorrerá nos momentos de observação da rotina escolar, videogravação de situações de brincadeiras onde as crianças brincam com você e/ou com seus pares, além das situações formativas (dos brinquedos e brincadeiras) sob intervenção direta da pesquisadora com destaque às brincadeiras de faz de conta, com o intuito de observar os processos criativos, compreendendo a unidade do imaginar-sentir.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a). As informações provenientes da sua participação na pesquisa, tais como as observações registradas em diário de campo e as videograções das situações de brincadeiras dentro e fora da sala de aula, bem como as atividades de intervenção realizadas pela pesquisadora, as quais serão posteriormente analisadas, ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa. Em função do uso de imagens videogravadas, será fundamental a cessão do direito de imagem.

Espera-se com esta pesquisa avançar nos estudos acerca dos processos criadores das crianças com autismo considerando o desenvolvimento desse como um todo, sem focar apenas no déficit, além de propiciar mudanças nas práticas pedagógicas no atendimento de crianças com autismo.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, pode me contatar por meio do celular XXXX ou pelo e-mail XXXX. A pesquisadora garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de um relatório ao (à) professor (a) regente e Direção da escola e um texto acessível para as crianças sobre a temática estudada com base nos resultados construídos junto à turma, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto será revisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília – CEP/CHS. As informações com relação à assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidos através do e-mail do CEP_ih@unb.br

Assinatura da Professora

Assinatura da pesquisadora

Brasília, DF, _____ de _____ de _____

APÊNDICE E - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ÀS CRIANÇAS

Olá criança, você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa os processos criadores da criança com autismo, em que eu, Luana de Melo Ribas, aluna de Mestrado da Universidade de Brasília, sou a responsável. Com esta pesquisa pretendo investigar, entender como vocês brincam sozinhos e com seus coleguinhas.

Caso aceite participar da pesquisa, eu posso ler todo o documento para você e no final você dá seu assentimento por via oral, ou seja, você fala comigo e eu gravo. Ou você pode escrever seu nome em cada folha desse documento. Ele tem duas páginas. Você escolhe o que fica melhor para você. Se você escrever seu nome, um documento (uma folha) ficará para mim e o (a) outro (a) com você. Caso seja gravado, entregarei uma fita para você e a outra ficará para mim. Sua participação ocorrerá nos momentos em que eu observarei sua rotina escolar, tudo que você faz na sua escola. Além disso, vou utilizar uma câmera de filmar para gravar alguns momentos que você estará brincando tanto sozinho quanto com seus colegas. Você também participará de algumas atividades legais (com brinquedos e brincadeiras) que desenvolverei com você e seus colegas usando brinquedos, cenários e outras situações envolvendo as brincadeiras de faz de conta.

As filmagens realizadas ficarão sob minha responsabilidade. Não direi seu nome para ninguém. Você não será identificado. Quero te explicar que todos os documentos a respeito de imagem e fotografia foram dados para seus pais, para que eles também saibam e possam assinar, caso concordem.

Você pode desistir a qualquer momento de participar, mesmo que seus responsáveis tenham assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Inclusive, se você não quiser mais ser filmado, é só me avisar, que sua decisão será respeitada. É importante que você saiba que essa pesquisa não te traz nenhum risco. Eu apenas quero conhecer sua escola, sua rotina escolar, as atividades que você faz, como você brinca. Para que eu possa me lembrar depois sobre o que eu vi, terei que anotar as observações que fiz em um caderno e usarei a câmera de filmar para que eu possa ver os vídeos novamente e não perder nada.

Eu permitirei, antecipadamente, que todos possam se olhar na câmera, tocar, observar, mexer nela com a presença da professora, evitando assim qualquer tipo de ansiedade, dúvida ou ocasionando algum risco para você e seus colegas.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você poderá me encontrar por meio do telefone XXXX ou pelo e-mail XXXX. No final da pesquisa, darei um texto acessível para você, seus pais e seus professores, com tudo que aprendi na sua escola. Depois esse texto pode ser publicado na comunidade científica.

Este projeto será revisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília – CEP/CHS. As informações com relação à assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidos através do e-mail do CEP_ih@unb.br

Assinatura da criança

Assinatura da pesquisadora

Brasília, DF, ____ de _____ de _____

**APÊNDICE F - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA PAIS DOS
PACIENTES COM DIAGNÓSTICO TEA**

- 1) Quando seu filho recebeu o diagnóstico e qual é especificamente este diagnóstico?
- 2) Quais são as características dele? (Dificuldades, potencialidades)
- 3) Quais tipos de acompanhamento/tratamento ele faz hoje?
- 4) Qual foi o percurso de atividades que ele já passou até estar nessa escola?
- 5) Qual é a rotina dele em casa?
- 6) Ele brinca em casa? Se sim, do que ele gosta de brincar?

**APÊNDICE G - NOTA SOBRE A ORGANIZAÇÃO DE TABELAS E ELABORAÇÃO
DE GRÁFICOS A PARTIR DAS INFORMAÇÕES ANALISADAS COM O
SOFTWARE ELAN 5.7**

Luana de Melo Ribas*

Rafael de Acypreste**

07/01/2021

Introdução

Esta nota tem por objetivo explicar e exemplificar os passos para elaboração de um gráfico de linha do tempo com as informações de estudo exploratório e faz parte da dissertação de mestrado da primeira autora. É permitida a reprodução, desde que citada a fonte.

Para discutir as informações observadas no estudo exploratório, utilizou-se a análise microgenética de videograções em contexto escolar e, para essa análise, foi usado o *software* ELAN 5.7 (Ribas & Acypreste, 2021)⁵⁴. Para mais informações, consulte Lausberg & Sloetjes (2009). A organização de tabelas e elaboração dos gráficos foi realizada com o *software* estatístico **R**. Os passos abaixo detalham os procedimentos adotados neste último.

Inicialmente, vale ressaltar que, sempre que possível, deve-se evitar o uso de caracteres especiais – como *, (), ç – e acentos, tanto nos nomes das variáveis quanto nos nomes dos arquivos. Computadores, em geral, têm dificuldade para ler e interpretar esses sinais, sendo fonte comum de erros de sintaxe, em que o programa para sua execução.

Também sugerimos que todos os procedimentos para manipulação dos “dados brutos” gerados no ELAN (Ribas & Acypreste, 2021) sejam feitos diretamente no **R**. Ainda que a

* Mestranda em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar pela Universidade. Pode ser contatada em luana.psi@hotmail.com.

** Doutorando em Economia pela Universidade de Brasília. Pode ser contatado em rafaeldeacyprestemr@gmail.com.

⁵⁴ O download está disponível em <https://archive.mpi.nl/tla/elan>. O programa foi criado pelo Max Planck Institute for Psycholinguistics, The Language Archive, Nijmegen, The Netherlands.

estrutura de linguagem de programação seja pouco amigável nos primeiros usos, há algumas vantagens em relação a editores de planilha como *Excel* ou *Calc*:

- 1 - Os passos são descritos e registrados sequencialmente;
- 2 - A estrutura incremental (linha por linha) ajuda na identificação de erros;
- 3 - A discriminação dos passos auxilia na memória da pesquisa; e
- 4 - O script permite reprodutibilidade em outras pesquisas, contribuindo para o avanço da ciência.

Assim, esta nota pretende explicitar os procedimentos adotados nas informações utilizadas na dissertação e servir de guia para pesquisas futuras.

Antes de começar, vamos carregar os pacotes do **R** necessários com a função **library**. Caso nunca tenham sido usados em uma máquina, devem ser instalados antes do primeiro uso com a função **install.packages** e, depois, carregados.

```
# install.packages("tidyverse")    Instala o pacote tidyverse, por exemplo

library(tidyverse)                # Organização das tabelas e elaboração de gráficos
library(readxl)                   # Carregamento tabelas do Excel
library(writexl)                   # Salvamento tabelas em formato Excel
library(RColorBrewer)              # Paletas de cores para os gráficos
library(viridis)                   # Paletas de cores para os gráficos
library(ggthemes)                  # Interfaces gráficas adicionais
library(scales)                    # Ajuste de escala dos gráficos

library(timelineS)
```

Organizando a tabela

A exportação de informações do Elan (Ribas & Acypreste, 2021) produz tabelas em alguns formatos. Para a presente nota, interessa o formato .csv⁵⁵. Entretanto, as informações disponibilizadas não se encontram no formato ideal para a apresentação de tabelas e elaboração de gráficos. Portanto, é necessária alguma manipulação da tabela para que as informações

⁵⁵ Sugerimos utilizar o formato “ISO-8859-1” ao exportar as informações do próprio ELAN.

fiquem devidamente organizadas, isto é, para que as informações permitam uma ligação entre sua disposição física e sua semântica.

Esse processo de organização leva à chamada “*tidy data*”⁵⁶ (por isso o nome do primeiro pacote utilizado), conforme Wickham (2014). Em síntese, as informações devem ser organizadas de duas formas. Cada **valor** (cada célula numa tabela do *Excel*) pertence a uma variável e uma observação. **Variável** contém valores que se referem a uma mesma característica ou atributo – no presente caso, podemos citar os períodos inicial, final, duração, as pessoas, as categorias e as subcategorias – e são representadas por colunas. Cada **observação**, isto é, cada linha contém todos os valores medidos sobre uma mesma unidade, como uma pessoa ou um dia – no caso das informações no Elan (Ribas & Acypreste, 2021), cada pessoa em uma categoria e um período de tempo representa uma observação.

Podemos perceber que a forma como o ELAN (Ribas & Acypreste, 2021) disponibiliza as informações não atende ao requisito de informação *tidy*. Portanto, o ajuste será feito no próprio **R**. O primeiro passo é importar o arquivo e isso se dá indicando onde o arquivo original está salvo. Notem que o acesso a uma planilha *II_no_salao_opcao_2.csv* precisa indicar todos os caminhos. Sugerimos que todas as tabelas sejam salvas numa mesma pasta e preferencialmente no mesmo diretório em que estão salvas as informações da sessão do **R**⁵⁷.

Nessa nota, são usadas distintas funções. Para informações sobre uma função, sugerimos consultar a ajuda do próprio programa, que pode ser acessada por meio do código **?nomedafunção** no console, como **?read_csv**.

```
# Lê o arquivo do ELAN e salva no objeto "salao_csv2"
tabela <- "C:/Users/rafae/OneDrive/Documentos/Luana/data/II_no_salao_opcao_2.csv"
salao_csv2 <- read_csv(tabela,
                      locale = locale(encoding = "ISO-8859-1"),
```

⁵⁶ Em tradução livre, “informação organizada”.

⁵⁷ O diretório local pode ser acessado digitando **getwd()** no Console do **R**.

```

col_types = cols(`Tempo Inicial - hh:mm:ss.ms` =
  col_time(format = "%H:%M:%OS"),
  `Tempo Final - hh:mm:ss.ms` =
  col_time(format = "%H:%M:%OS"))
# "ISO-8859-1" é formato que melhor se adapta às pontuações do Português
# Sugerimos usar esse formato ao Exportar os dados do próprio ELAN
# O formato de tempo precisa ser ajustado a partir do comando "col_types"

salao_csv2[1:3,] # Mostra as três primeiras linhas

## # A tibble: 3 x 10
##   `Tempo Inicial` ~ `Tempo Final` - ~ `Duração` - hh:m~ `MM Asp da Com` ~
##   <time>          <time>          <time>          <chr>
## 1 01'54.000"      01'55.270"      00'01"          observa ação ou~
## 2 01'55.285"      01'57.015"      00'01"          interrogativo
## 3 01'57.015"      01'59.220"      00'02"          imperativo
## # ... with 6 more variables: `MS Asp da Com e Int Social` <chr>, `MM Us
os dos
## #   objetos/brinquedos` <chr>, `MS Usos dos objetos/brinquedos` <chr>,
`Profa
## #   Asp da Com e Int Social` <chr>, `Profa Usos dos objetos/brinquedos`
<chr>,
## #   X10 <chr>

```

Podemos notar que as colunas indicadas com letras maiúsculas configuram o par “pessoa/categoria” do ELAN (Ribas & Acypreste, 2021), que são valores da tabela. Portanto, deveriam formar duas variáveis distintas e não várias colunas⁵⁸. Uma das consequências comuns de valores serem colocados em colunas é a profusão de células vazias. Vale ressaltar que a última coluna não faz parte das informações dos e será excluída nos próximos passos.

Assim, vamos reorganizar a tabela para que as trilhas façam parte de apenas uma variável e excluir a coluna extra e as células vazias. Salvaremos a tabela em um novo objeto. Os passos serão adotados usando os *pipes* – %>% –, em que se pode consultar mais informações sobre seu uso [aqui](#).

```

salao2 <-
  salao_csv2 %>%
    select(-"X10") %>% # Exclui a coluna adicionada erroneamente
    pivot_longer(cols = `MM Asp da Com e Int Social` : # Seleciona valo
res da
                  `Profa Usos dos objetos/brinquedos`, # variável tempo
rária
                  names_to = "trilha", # Local para nomes das c

```

⁵⁸ A separação em duas colunas envolve um passo intermediário, que será feito por uma coluna temporária chamada “trilha”.

```

olunas
      values_to = "subcategoria") %>% # Local para os valores
  filter(subcategoria != "") %>%      # Exclui as células em b
ranco
  arrange(trilha,subcategoria) %>%   # Ordem alfabética das t
rilhas
  select(4,5,1,2,3)                  # Muda a ordem das col
unas

salao2[1:3,]                         # Exemplo novas colun
s

## # A tibble: 3 x 5
##   trilha      subcategoria `Tempo Inicial - ~ `Tempo Final - h~ `Duração
##   <chr>      <chr>          <time>          <time>          <time>
## 1 MM Asp da~ apontar      02'10.139"      02'11.009"      00'00"
## 2 MM Asp da~ apontar      03'41.390"      03'43.800"      00'02"
## 3 MM Asp da~ declarativo  02'06.810"      02'08.789"      00'01"

```

Agora, o último passo é atribuir nomes mais sugestivos às colunas e alterar a estrutura do tipo de coluna referente ao tempo. Deixaremos o nome em formato amigável. Também faremos alguns ajustes de sintaxe do **R** para que o gráfico se dê na ordem mais interessante para apresentação da pesquisa. Por fim, salvaremos a tabela organizada em uma nova planilha em formato compatível com o *Excel*.

```

salao2 <-
  salao2 %>%
    rename("t_inicial" = `Tempo Inicial - hh:mm:ss.ms`, # Renomeia colun
a
           "t_final" = `Tempo Final - hh:mm:ss.ms`) %>%
    mutate(t_inicial = t_inicial - parse_time("00:01:48"), # Renova o eixo
x
           t_final = t_final - parse_time("00:01:48"),      # para começar e
m zero
           "pessoa" = str_extract(trilha,"MM|MS|Profa"),    # Ajusta dados
das
           pessoa = str_replace(pessoa,"Profa","Professora"), # duas novas co
Lunas
           pessoa = str_replace(pessoa,"MS","MaxSteel"),
           pessoa = str_replace(pessoa,"MM","Mulher Maravilha"),
           "categoria" = str_extract(trilha,"Us.*|Asp.*")) %>%
    select(-1) %>% # Exclui coluna temp
orária
    mutate(categoria = str_replace(categoria,"Asp da Com e Int Social","
Aspectos da Comunicação/Interação"),

```

```

    categoria = str_replace(categoria,"Usos","Uso"),
    subcategoria = str_replace(subcategoria,"observa ação/outro","observa ação outro"),
    subcategoria = str_replace(subcategoria,"poduz","produz"),
    subcategoria = as_factor(subcategoria),
    categoria = factor(categoria,levels = unique(categoria)) # Reordena
a

# Salva a tabela em formato .xlsx (Excel)
write_xlsx(salao2,"C:/Users/rafae/OneDrive/Documentos/Luana/data/salao2.xlsx")

salao2[1:3,]

## # A tibble: 3 x 6
##   subcategoria t_inicial t_final `Duração - hh:mm:~` pessoa categoria
##   <fct>        <drtn>    <drtn>    <time>                <chr>    <fct>
## 1 apontar      22.139 s~ 23.009 ~ 00'00"            Mulher M~ Aspectos
## 2 apontar      113.390 s~ 115.800 ~ 00'02"            Mulher M~ Aspectos
## 3 declarativo  18.810 s~ 20.789 ~ 00'01"            Mulher M~ Aspectos
da Com
da Com
da Com

```

Com a tabela no formato adequado, passemos à elaboração dos gráficos.

Construindo os gráficos

Para a base dos gráficos, usaremos a função **geom_segment** do pacote **ggplot2**, como se pode ver na Figura 1. Como as categorias e subcategorias farão parte da explicação das linhas do tempo e parte da legenda no gráfico, sugerimos que sejam escolhidas criteriosamente pela pesquisadora e pelo pesquisador. Quanto maior a quantidade, mais informações e cores precisarão estar disponíveis no gráfico, o que pode prejudicar a inteligibilidade.

```
?geom_segment # Consultar informações
```

Integração Inversa

Por fim, o gráfico pode ser customizado conforme interesse da pesquisa e salvo. As principais ferramentas utilizadas estão no pacote **ggplot2**. Uma folha de resumo deste pacote

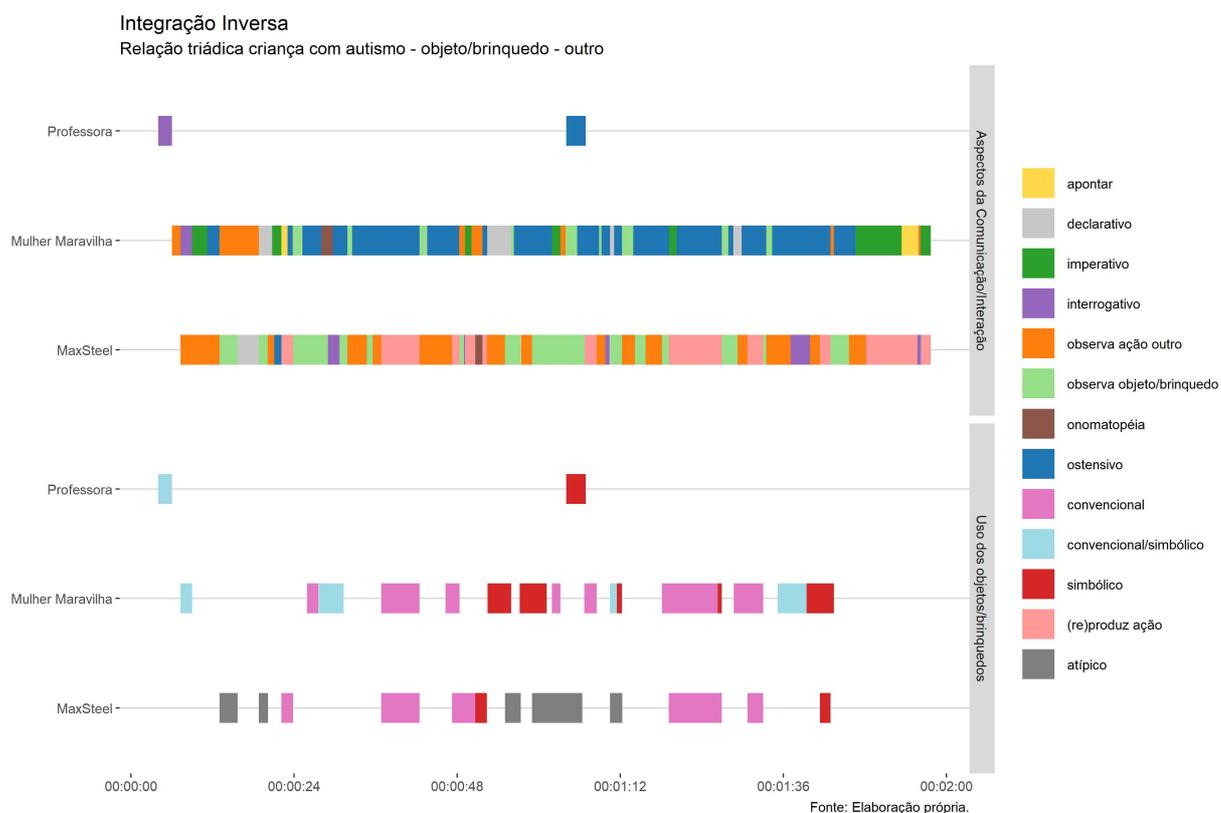
pode ser encontrada [aqui](#). Há também modelos de gráficos adicionais e cores no pacote **ggthemes**. A interface apresentada na dissertação se dá abaixo.

```
salao2_plot <-
  salao2 %>%
    ggplot()+
    geom_segment(aes(x = t_inicial, xend = t_final, # Elabora gráfico
                    y = pessoa, yend = pessoa, # Eixo x - Tempo
                    # Eixo y - código
                    color = subcategoria), # Informações Leg
                size = 10)+ # Largura dos seg
    facet_grid(categoria ~ ., # Divisão códigos
              scales = "free_y")+
    theme_hc()+ # Tema do gráfico
    labs(x = NULL, # Nomes no gráfico
         y = NULL,
         title = "Integração Inversa",
         subtitle = "Relação triádica criança com autismo - objeto/brinquedo - o
         utro",
         caption = "Fonte: elaboração própria.",
         theme(legend.position = "bottom"),
         color = NULL)+
    theme(legend.position="right")+ # Legenda à dire
    scale_x_time(labels=time_format("%H:%M:%S"))+ # Nomes eixo tem
    scale_color_manual(values = c("#ffd94a", "#c7c7c7", "#2ca02c", "#9467
    bd",
                                "#ff7f0e", "#98df8a", "#8c564b", "#1f77
    b4",
                                "#e377c2", "#9edae5", "#d62728",
                                "#ff9896", "#7f7f7f"))# Cores

# Salva o gráfico
ggsave(plot = salao2_plot, "C:/Users/rafae/OneDrive/Documentos/Luana/figure
s/salao2.jpg",
        width = 12, height = 8)

salao2_plot
```

Figura 1



Podemos também selecionar tempos menores para exibição dos gráficos. O *zoom* pode ser feito com o comando `coord_cartesian()`.

Classe Especial 1 e 2

Passos semelhantes foram adotados para as informações da Classe Especial 1 e 2. Os resultados são visualizados nas Figuras 2 e 3:

Figura 2

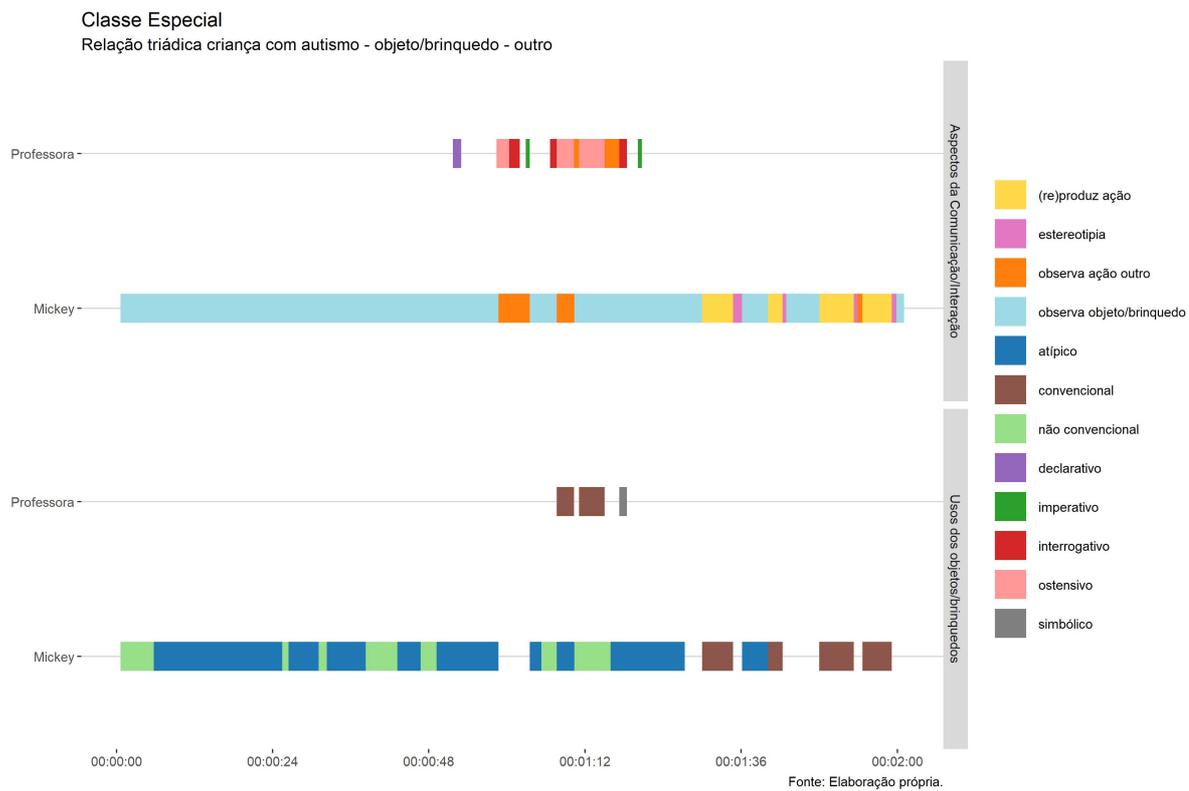
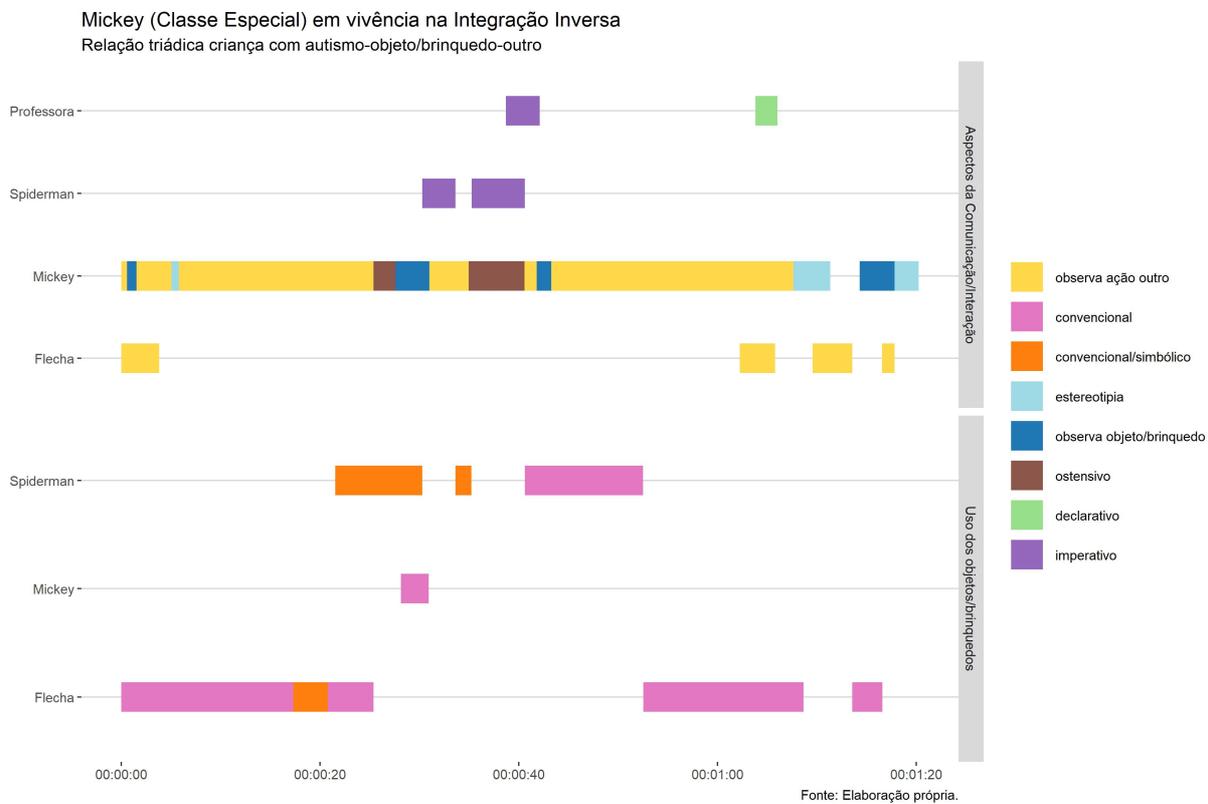


Figura 3



Formatos adicionais

Por fim, a título de exemplo, seria possível elaborar com outro *layout* de gráfico e paleta de cores, como nas Figuras 4 e 5.

Figura 4

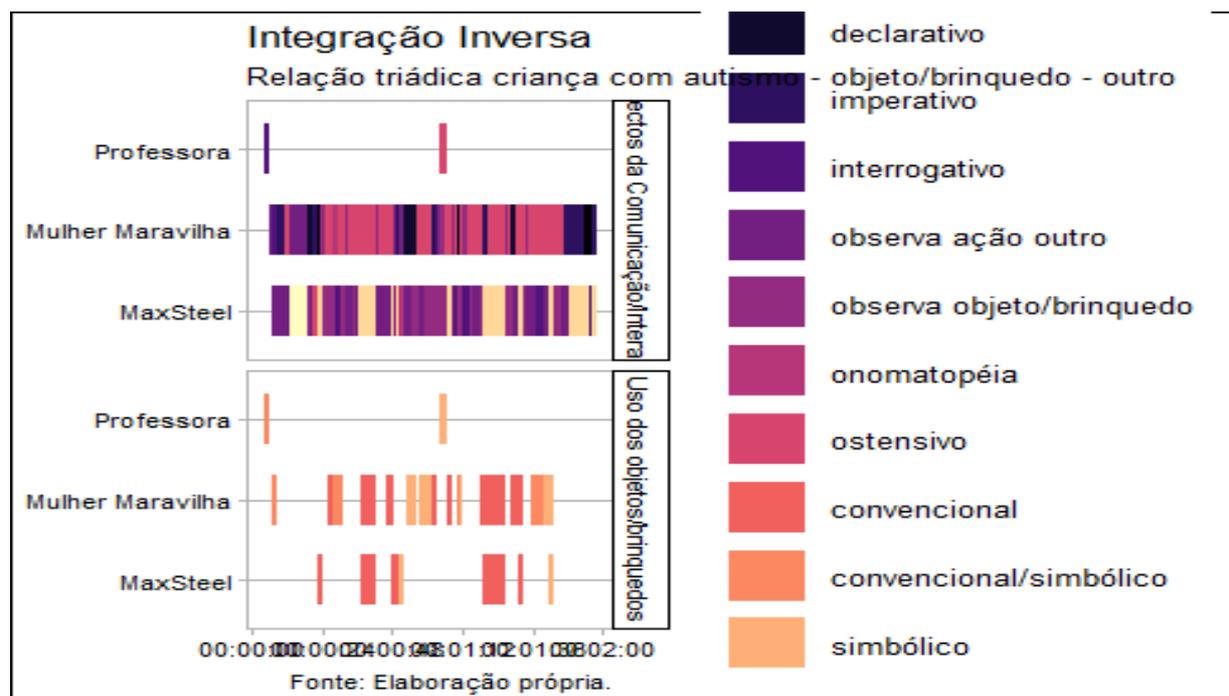
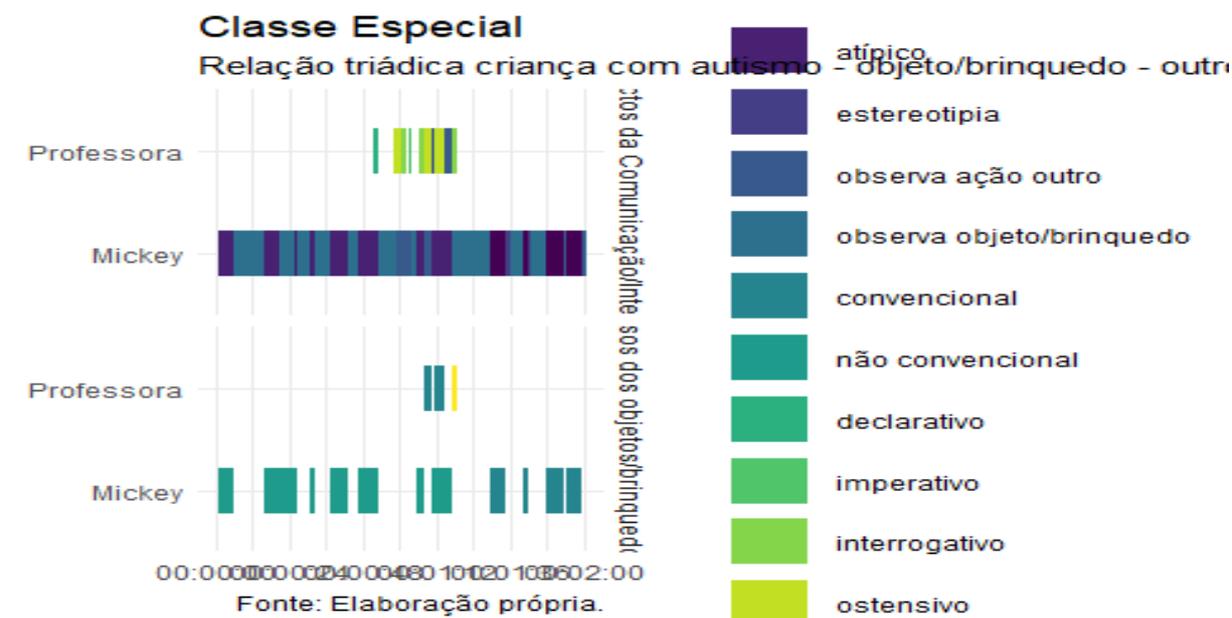


Figura 5



Referências

- Lausberg, H., & Sloetjes, H. (2009). Coding gestural behavior with the NEUROGES-ELAN system. *Behavior Research Methods*, 41(3), 841-849. <https://doi.org/10.3758/BRM.41.3.841>
- Wickham, H. (2014). Tidy Data. *Journal of Statistical Software*, 59(10), 1-23. <http://www.jstatsoft.org/>