



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

**Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde**

**O BRINCAR DE FAZ DE CONTA DA CRIANÇA COM AUTISMO: UM ESTUDO A PARTIR DA PERSPECTIVA  
HISTÓRICO-CULTURAL**

**Maria Angélica da Silva**

**Brasília, março de 2017**

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

SSI586 Silva, Maria Angélica da  
b O brincar de faz de conta da criança com autismo:  
um estudo a partir da perspectiva histórico-cultural.  
/ Maria Angélica da Silva; orientador Daniele Nunes  
Henrique Silva. -- Brasília, 2017.  
194 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Processos de  
Desenvolvimento Humano e Saúde) -- Universidade de  
Brasília, 2017.

1. Transtorno do Espectro Autista. 2. Perspectiva  
Histórico-cultural. 3. Faz de conta. 4. Objeto pivô.  
5. Assunção de papéis. I. Silva, Daniele Nunes  
Henrique, orient. II. Título.



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

**Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde**

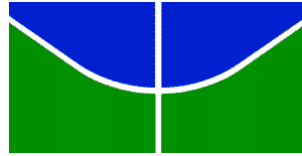
**O BRINCAR DE FAZ DE CONTA DA CRIANÇA COM AUTISMO: UM ESTUDO A PARTIR DA PERSPECTIVA  
HISTÓRICO-CULTURAL**

**Maria Angélica da Silva**

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia  
como requisito parcial para a obtenção do título de  
Mestre em Processos de Desenvolvimento  
Humano e Saúde, área de Desenvolvimento  
Humano e Educação.

**ORIENTADORA: PROFA. DRA. DANIELE NUNES HENRIQUE SILVA**

Brasília, março de 2017



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APROVADA PELA SEGUINTE BANCA EXAMINADORA:**

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Daniele Nunes Henrique Silva — presidente  
Universidade de Brasília

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Sílvia Ester Orrú- Membro  
Universidade de Brasília  
Universidade Federal de Alfenas - Campus Poços de Caldas, MG

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Fátima Lucília Vidal Rodrigues- Membro  
Universidade de Brasília

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Gabriela Sousa de Melo Mieto- Suplente  
Universidade de Brasília

Brasília, março de 2017

**DEDICATÓRIA**

À minha mãe (Filha) Mercês, por acreditar sempre no meu potencial e me admirar além do que eu sou.

## AGRADECIMENTOS

Esta página tem tanta importância quanto todo o resto do texto, pois sem o apoio, a motivação e a torcida dos que a compõem eu não teria conseguido alcançar o fim. Não tenho dúvidas de que, de um jeito ou de outro, as pessoas abaixo citadas estavam comigo. Por isso,  *muito obrigada* a todos!

Em primeiro lugar, agradeço a Deus pela força, pela luz e por estar ao meu lado em todos os dias da minha vida, sempre! Amém!

À minha mãe, Mercês, mais uma vez agradeço pelas noites em claro ao meu lado (fingindo que estava vendo programa de televisão e sem sono), me dando apoio emocional e físico. Obrigada por passar as madrugadas me alimentando com chá, torradas e mingau de aveia, além do alimento para meu espírito, com suas fortes e fervorosas orações do terço, das mil ave-marias.

À minha Chiquinha (mãe de coração, por opção), por sempre apostar em mim e nunca me permitir desistir. Obrigada ao Marino, que mesmo no silêncio, com poucas palavras, sei que torcia por mim.

Meu agradecimento mais que especial à minha amiga de vida e, por um acaso, colega de UnB, Kbça (Marina Costa), por tudo que fez e faz por mim e por ser responsável por meu ingresso no mestrado, me mostrando que eu seria capaz de ser mestre. Obrigada, Kbça, pela confiança, pela força, por me ajudar a subir cada degrau, me sustentando pela mão; por me ensinar a ser mestranda, papel nada fácil; pelas dicas; pelas leituras (exaustivas) dos meus textos; por valorizar cada tentativa de escrita minha, até mesmo as não tão legais assim.

À minha amiga Helen Mercês, por acreditar em mim; pelas palavras de apoio e incentivo; por se colocar à disposição quando precisei.

À Guinha (Carolina Freitas), minha amiga-parceira que me emprestou os ouvidos nos meus momentos mais angustiantes. Obrigada, Guinha, pelas palavras de incentivo, pela força que sempre me deu, por acreditar que eu iria conseguir chegar ao fim.

À Celia, à Evanice e à Nilce, meu agradecimento pelas orações, pelo carinho e pela torcida.

Ao meu Tio Celso (em Oeiras), que mesmo a distância me fazia sentir que eu não estava sozinha, nunca. Obrigada a todos os meus familiares pela torcida e admiração.

À Sandra Niel e à Berna Caparica, por toda a confiança e o apoio ao longo desses dois anos. Obrigada por acreditar sempre em tudo que me proponho a realizar. Às minhas eternas diretoras, todo o meu respeito e gratidão.

Aos meus alunos (mega especiais) da Escola Classe 314 Sul e seus pais, que despertaram em mim a paixão pela arte de ensinar, de educar crianças com necessidades educacionais especiais. Quero tecer um agradecimento especial ao Eduardo, meu menino dos olhos, responsável por essa escolha, por este estudo.

A todos os profissionais, professores e servidores da Escola Classe 314 Sul, por valorizarem sempre o meu trabalho.

Às amigas Neide Aparecida, Melissa Costa, Ana Baldez e Euda Fernandes, que demonstraram, mesmo que a distância, carinho e torcida.

À Steffany Rosa, ex-aluna da Escola Classe 314 Sul e, agora, uma excelente professora de inglês.

À minha orientadora, Daniele Nunes, incrivelmente competente, todo meu respeito e admiração. Obrigada, Dani, por me transformar em uma profissional qualitativamente mais capacitada; por me fazer acreditar ainda mais na potencialidade das minhas crianças com autismo e deficiência. Obrigada pela honra de ser sua orientanda.

Ao meu amigo Fabrício pelas palavras de incentivo, pela confiança no meu potencial, por ser modelo de compromisso e responsabilidade com o fazer acadêmico.

Aos novos amigos que fiz no grupo de pesquisa Diálogos em Psicologia: Soraya Rocha, Raquel Capucci, Eva Cruz, Patrícia Osandón, Fabiana Mendonça, Andressa Moreira, Candida Souza, Carine Mendes, Rosa Monteiro, Alexandre Mourão, Daniele Souza e Bruna Pacheco.

Às amigas que entraram comigo no mestrado e com quem dividi momentos incríveis de angústias, mas também de alegrias, em especial Silvana Goulart, Nilcea Moreno, Denise Soares, Cátia Candido e Ana Paula Sampaio.

Às professoras Silvia Orrú, Fátima Vidal e Gabriela Mieto pela disponibilidade em participar da minha Banca de Defesa.

Às professoras do PGPDS (Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) pela competência, pela oportunidade de aprender sempre mais; pelas descobertas do mundo acadêmico: Maria Claudia Oliveira; Silviane Barbatto. À Maristela Rossato, pela competência, doçura e sensibilidade no trato com os alunos.

Às professoras e à direção da escola de Educação Infantil onde realizei a pesquisa de campo, obrigada pela disponibilidade e confiança no meu trabalho. Obrigada a todos os pequenos que participaram desta pesquisa e seus pais.

À Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, por me conceder a licença para estudos, dando-me a oportunidade de buscar uma capacitação e transformando-me em uma profissional cada vez mais comprometida com o fazer pedagógico.

*A criação traz grandes alegrias para a pessoa. Mas há também os sofrimentos contidos na expressão “os suplicios da criação”. Criar é difícil. A necessidade de criar nem sempre coincide com as possibilidades de criação e disso surge um sentimento de sofrimento penoso de que a ideia não foi para a palavra, como diz Dostoievski (Vigotski, 2009, p. 55).*

*Melhor do que a criatura,  
fez o criador a criação.  
A criatura é limitada.  
O tempo, o espaço,  
normas e costumes.  
Erros e acertos.  
A criação é ilimitada.  
Excede o tempo e o meio.  
Projeta-se no Cosmos.*

Cora Coralina



## RESUMO

Esta pesquisa, fundamentada na perspectiva histórico-cultural, tendo em Vigotski seu principal expoente, objetiva analisar o brincar da criança com autismo, focalizando os recursos simbólicos emergentes no faz de conta: uso de objeto pivô e configuração dos jogos de papéis. Este estudo foi desenvolvido em uma escola pública de Educação infantil do Distrito Federal (Brasil), em uma Classe Especial com seis alunos com transtorno do espectro autista (TEA) na faixa etária dos 4 aos 6 anos. Os dados foram construídos a partir de uma análise microgenética; se pautaram em observações registradas em diário de campo e videografações, com transcrições das situações de faz de conta da criança com autismo. Destarte, problematizamos: o que caracteriza o brincar da criança com autismo? Num desdobramento, quais são os recursos simbólicos que ela utiliza para significar as ações lúdicas no uso dos brinquedos e assunção de papéis? Na análise e discussão dos dados, evidenciamos processos complexos de simbolização durante o faz de conta da criança com autismo, contrariando a literatura tradicional. Concluimos que a criança com autismo, de uma maneira qualitativamente distinta, brinca, cria, imagina e assume papéis.

**Palavras-chave:** transtorno do espectro autista; perspectiva histórico-cultural; faz de conta; objeto pivô; assunção de papéis.

## ABSTRACT

This study analyzes play in children with autism from a cultural-historical perspective, whose main exponent is Vygotski. It focuses on the emerging symbolic resources of the make-believe play: pivot object use and configuration of roleplay. The research was developed in a public preschool in Distrito Federal, Brazil; more specifically, in a special needs classroom with six 4-6-year-old students with ASD (autism spectrum disorder). The data collected were analyzed with the microgenetic method, and consisted of field observations and video recordings with thorough transcripts of the autistic child make-believe situations. The questions I asked in this study were: what characterizes play in children with autism? What are the resources they use to symbolize the playful actions in the use of toys and role-taking? In the analysis and discussion section, we provide evidence of complex processes of symbolization during make-believe play in children with autism, which contradicts traditional literature. I conclude that the child with autism plays, creates, imagines and takes roles in a qualitatively different manner.

**Key-words:** autism spectrum disorder; cultural-historical perspective; make-believe; pivot object; role-taking.

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>1 IMPLICAÇÕES HISTÓRICAS DO AUTISMO .....</b>	<b>3</b>
1.1 AS ABORDAGENS PSICOLÓGICAS NA COMPREENSÃO DO AUTISMO: UM PANORAMA .....	9
<b>2 PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA A COMPREENSÃO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO .....</b>	<b>19</b>
2.1 FUNDAMENTOS DA DEFECTOLOGIA: POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO (TAMBÉM) DA CRIANÇA COM AUTISMO .....	27
2.2 DEFICIÊNCIA E CULTURA: O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM AUTISMO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL.....	32
<b>3 IMAGINAÇÃO E INFÂNCIA: O BRINCAR COMO PROTAGONISTA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL .....</b>	<b>35</b>
3.1 A CRIAÇÃO E O BRINCAR DA CRIANÇA NA IDADE PRÉ-ESCOLAR .....	39
3.2 DELIMITAÇÃO DO ESTUDO: O FAZ DE CONTA DA CRIANÇA COM AUTISMO .....	44
<b>4 PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>54</b>
4.1 A PESQUISA DE CAMPO .....	56
4.1.1 A escola.....	56
4.1.2 A sala de aula .....	57
4.1.3 A rotina .....	57
4.1.4 Os participantes.....	58
4.2 O DESENHO METODOLÓGICO .....	61
4.2.1 1º Momento: a aproximação do campo.....	61
4.2.2 2º Momento: videogravação das situações de brincadeiras.....	62
4.2.3 3º Momento: oficinas cenográficas.....	62
<b>5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....</b>	<b>65</b>
5.1 EIXO A: VARIAÇÕES NA FLEXIBILIZAÇÃO DO BRINQUEDO NAS SITUAÇÕES LÚDICAS .....	65
5.1.1 Subeixo A.1: O uso funcional e típico do brinquedo.....	65
5.1.2 Subeixo A.2: O uso funcional e típico do brinquedo mediado por recursos linguísticos e expressivos. ....	68
5.1.3 Subeixo A.3: A transgressão no uso do brinquedo: o objeto pivô.....	77
5.2 EIXO B: A EMERGÊNCIA DA ASSUNÇÃO DE PAPÉIS NAS BRINCADEIRAS DE FAZ DE CONTA .....	85

5.2.1 <i>Subeixo B.1: A construção do jogo de papéis</i> .....	86
5.2.2 <i>Subeixo B.2: Assunção de papéis da criança com autismo: a cenografia e os recursos imagéticos</i> .....	92
5.3 COMENTÁRIOS GERAIS .....	106
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>108</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>110</b>
<b>APÊNDICE</b> .....	<b>124</b>
APÊNDICE A	124
APÊNDICE B	127
APÊNDICE C	130
APÊNDICE D	132

## APRESENTAÇÃO

O interesse em estudar o brincar da criança com autismo surgiu da minha atuação profissional, há oito anos na Sala de Recursos na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Lá, pude observar o número crescente de alunos com necessidades educacionais especiais sendo incluídos na rede educacional, em especial aqueles com diagnóstico de autismo e transtornos<sup>1</sup> correlatos.

Ao longo desses anos, identifiquei uma ênfase dos profissionais para a incapacidade dessas crianças de atuar não somente no campo das relações sociais e da comunicação, mas também na esfera criadora, em razão das dificuldades na simbolização. De uma maneira geral, as atuações pedagógicas tinham como foco o *déficit*, ignorando o sujeito em sua totalidade. A compreensão da deficiência estava restrita à sua base biológica, desconsiderando a dimensão cultural, tal qual Vigotski propõe.

O que eu percebia no contato e trabalho diário com essas crianças era justamente o contrário. Identifiquei, nas situações de faz de conta, indícios de processos imaginativos guiados pela simbolização, passando a me questionar sobre eles. Afinal, o que os caracterizava?

Tentando responder a essa pergunta, a presente pesquisa se propôs a investigar o brincar da criança com autismo, pensando-a para além dos limites da deficiência<sup>2</sup>. Seguindo nessa linha argumentativa, à luz da perspectiva histórico-cultural, indago: quais são os recursos simbólicos que ela utiliza para significar as ações lúdicas? Ela assume papéis no jogo de faz de conta? Brinca com pares? Como utiliza os brinquedos? Enfim, como brinca a criança com autismo?

Levando em consideração essas indagações, este estudo investigativo teve como objetivo central analisar os processos criadores no brincar da criança com autismo, focalizando os recursos simbólicos emergentes no faz de conta: uso de objeto pivô e configuração dos jogos de papéis.

A fim de alcançar os objetivos propostos, este trabalho foi dividido em cinco capítulos: no Capítulo 1, apresentamos o histórico do autismo desde Kanner até os dias atuais. Para melhor compreensão do processo de investigação sobre o autismo, trazemos para o debate os argumentos das

---

<sup>1</sup>Utilizaremos o termo *transtorno* em função da terminologia clássica, mas entendemos que ele é insuficiente, dotado de preconceituações. Concordamos com Calazans & Martins: “Etimologicamente, transtorno significa tanto situação imprevista e desfavorável como situação que causa incômodo para alguém. Só resta saber quem é o incomodado, se o terapeuta cognitivo-comportamental ou se o sujeito que é submetido ao seu tratamento. O verbo transtornar, por sua vez, significa tanto modificar a ordem, pôr outra ordem em funcionamento, quanto provocar desordem” (2007, p.143).

<sup>2</sup> A classificação do autismo é muito polêmica. Após a Lei nº 12.764/2012 (Lei Bernice Piana), o autismo entrou no rol das deficiências. Todavia, essa entrada se justificou como uma forma de garantia de direitos, conforme descrito no artigo 1º, § 2º da lei: “a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais”. Em contrapartida, do ponto de vista dos instrumentos de diagnóstico (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais- DSM e Classificação Internacional de Doenças-CID), o autismo é considerado transtorno. Aqui trataremos o autismo como uma deficiência — não por causa de seus efeitos orgânicos, mas, como veremos adiante, pelos princípios culturais que impactam o desenvolvimento da criança.

principais concepções teóricas no campo da psicologia: comportamental, psicanálise e cognitivista. Fechamos a discussão com uma visão panorâmica da medicina em torno desta temática. Afinal, o autismo ainda é uma incógnita e suscita questionamentos complexos no universo científico.

No Capítulo 2, apresentamos os principais aportes teóricos da perspectiva histórico-cultural, base teórica e metodológica deste estudo investigativo. Discutimos a concepção de homem cultural e a emergência das funções psicológicas superiores. Ademais, tecemos considerações importantes sobre a ideia de deficiência a partir dos estudos de Vigotski (2012b) sobre a defectologia. Finalizamos o capítulo com pesquisas sobre o autismo nesta matriz teórica.

Já no Capítulo 3, avançamos a discussão acerca do brincar na perspectiva histórico-cultural. Para tanto, nos apoiamos nos pressupostos teóricos de Vigotski (2008), Leontiev (2014) e Elkonin (2006). Na delimitação do estudo, trazemos autoras que pesquisam o brincar da criança com autismo na perspectiva histórico-cultural, entre as quais Bagarollo (2005), Chiote (2015), Martins (2009), Ribas (2013) e Wolfberg (2009).

O capítulo 4 destina-se aos aspectos metodológicos. Nele, descrevemos a pesquisa, os participantes, o percurso metodológico e as oficinas criadas como estratégia de intervenção diferenciada entre outros.

No capítulo 5, fazemos a análise e discussão dos dados a partir dos seguintes eixos analíticos: a) Eixo A: Variações na flexibilização do brincar nas situações lúdicas e b) Eixo B: A emergência da assunção de papéis nas brincadeiras de faz de conta. Salientamos que os dados foram videogravados e organizados em forma de episódios selecionados.

No último capítulo, tecemos nossas considerações finais e advogamos a favor que a criança com autismo, de uma maneira qualitativamente diferente, brinca, imagina, cria e assume papéis no faz de conta.

## 1 IMPLICAÇÕES HISTÓRICAS DO AUTISMO

*Eu tenho um sonho que um dia poderemos crescer em uma sociedade amadurecida onde ninguém seria “normal ou anormal”, mas apenas seres humanos, aceitando qualquer outro ser humano, prontos para crescerem juntos.*

Mukhopadhyay, 2003  
(jovem indiano com autismo)

A origem do termo autismo vem da palavra grega *autós*, que significa *por si mesmo* (Orrú, 2012a/2012b/2016). Esse foi um termo utilizado para designar comportamentos humanos voltados para o próprio sujeito, ou, conforme conceitua Tustin (1913–1994), “autismo significa viver em termos do próprio eu (*self*)” (Tustin, 1975, p. 9).

Ao longo da história, a palavra autismo tem sofrido alterações significativas. Em 1911, o psiquiatra Eugen Bleuler (1857–1939), na tentativa de caracterizar a esquizofrenia, apoiou-se no termo autismo para explicar o distanciamento (evasão) da realidade presente na esquizofrenia (Braga, 2010; Cavalcanti & Rocha, 2007; Cristóbal, 2015; Fortunato, 2015; Rivera, 2007). Durval (2011) assevera:

Bleuler entende o mundo irreal do doente com esquizofrenia como um mundo interno (autista) e a atitude do doente uma retirada para esse seu mundo interno, e relaciona este autismo com a perda do contacto com a realidade exterior e com o evitamento e negação da mesma realidade exterior (p. 7).

Convém destacar que a pesquisa desenvolvida por Bleuler provocou conflitos entre os psiquiatras infantis de sua época. Isto é, eles apresentavam dificuldades em distinguir o autismo das demais demandas psiquiátricas. Por conseguinte, os médicos alternavam os diagnósticos entre esquizofrenia infantil, autismo e psicose infantil (Leboyer, 1995; Marinho & Merkle, 2009; Rivera, 2007).

Apontado como o pioneiro nas investigações acerca do autismo, o psiquiatra austríaco Leo Kanner (1894–1981), a partir do artigo, *Os distúrbios autísticos de contato afetivo* (2012), compreendeu o autismo como algo distinto da esquizofrenia de Bleuler, apesar das semelhanças no quadro clínico:

O autismo extremo, os traços obsessivos, a estereotipia e a ecolalia combinados estabelecem o quadro global em relação a certos fenômenos tipicamente esquizofrênicos [...]. Mas apesar

das semelhanças notáveis, em muitos aspectos, este estado difere de todas as outras formas conhecidas de esquizofrenia na criança (p. 167).

Kanner (1943/2012) realizou sua pesquisa com onze crianças (oito meninos e três meninas) que apresentavam, apesar das suas idiossincrasias, comportamentos atípicos bem similares: estereotípias, dificuldades no estabelecimento de relações interpessoais, obsessividade e ecolalia. Diante desses traços comuns, Kanner (1943/2012) concluiu que se tratava de uma “síndrome” única (p. 156, aspas do autor) e rara para a época, a qual comumente era confundida com a esquizofrenia (Braga, 2010; Klin, 2006; Rivière, 2004; Rosenberg, 2011).

Para além, as crianças investigadas apresentavam um mesmo sintoma desde cedo em suas vidas: comprometimento na forma de estabelecer relações comuns (cotidianas) com pessoas e situações. Kanner (2012), pelo viés do pensamento psiquiátrico tradicional, considerou esse comportamento como patognomônico<sup>3</sup>, denominando, inicialmente, o quadro como *autismo infantil precoce* (Amy, 2001; Cristóbal, 2015; Oliveira, 2009; Rocha, 2009; Wing, 1976).

De acordo com o médico, muitas crianças com características semelhantes foram consideradas esquizofrênicas ao longo da história. Todavia, Kanner (2012) observou que, diferentemente dos esquizofrênicos, essas crianças não se distanciavam de uma relação (social) já existente. Na verdade, o que se percebia era um afastamento, “um fechamento extremo” (p. 167), onde a criança ignorava e/ou desconsiderava a tentativa de contato social (de pessoas mais próximas a ela ou não). Isto é, apresentava dificuldades consideráveis em estabelecer vínculos, isolando-se de todos que tentavam uma interação por meio de ações como conversar, brincar, abraçar.

Contudo, o pesquisador arriscou dizer que, “enquanto o esquizofrênico tenta resolver seu problema deixando o mundo de que faz parte e com o qual esteve em contato, nossas crianças estabelecem gradualmente compromissos estendendo tentáculos circunspectos em um mundo em que desde sempre foram estrangeiras” (Kanner, 2012, p. 169).

Nessa lógica, o isolamento extremo em relação ao mundo exterior, comum entre as crianças em estudo, era facilmente observado nos relatos das famílias quanto à dificuldade da criança, ainda bebê, em adotar uma atitude antecipatória ante a possibilidade de ser carregada no colo pela mãe, por exemplo (Kanner, 2012).

O lactente normal aprende durante seus primeiros meses a ajustar seu corpo à posição da pessoa que o carrega. Nossas crianças eram incapazes disto durante dois ou três anos. Tivemos a oportunidade de observar Hebert, nesta ocasião com 38 meses, em tal situação. A mãe disse-lhe em termos adequados que ela o carregaria, estendendo o braço a ele. Não houve resposta alguma. Ela o tomou em seus braços e ele o permitiu, permanecendo, assim, passivo

---

<sup>3</sup>Termo médico que se refere a sinal ou sintoma específico de uma determinada doença, diferenciando-a das outras. Patognomónico (*adj.fr. pathognomonique; ing. pathognomonic*): “Diz-se de um sintoma ou de um sinal que caracterizam especificamente uma doença, bastando a sua simples presença para estabelecer o diagnóstico” <http://medicosdeportugal.sapo.pt/glossario/pathognomonic>. Recuperado em 12/10/2106.



como um saco de farinha. Era a mãe que devia fazer todo o trabalho de ajuste (Kanner, 2012, p. 157).

Por outro lado, a relação dessas crianças com os objetos não era de afastamento e sim de aproximação e interação. Kanner (2012) argumentou que, diferentemente da relação com as pessoas, a criança não se sentia ameaçada com o uso de objeto. Dito de outra forma, o contato com os objetos não ameaçava seu fechamento, de forma que a criança se relacionava com eles com mais frequência e voluntariamente (Kanner, 2012).

O psiquiatra defendia que o mundo destas crianças era concebido a partir de uma combinação e/ou sequência de objetos ou eventos, imprimindo nelas um comportamento rígido, inflexível diante de quaisquer mudanças. Com base nessa observação, Kanner (2012) justificou a resistência dessas crianças ao novo, além de um comportamento obsessivo pela repetição, mesmice e/ou manutenção de uma rotina fixa, imutável (Marinho & Merkle, 2009).

Outro aspecto atrelado a essa ideia diz respeito à inadequação que as crianças pesquisadas por Kanner revelavam no uso dos pronomes pessoais, pois elas os repetiam conforme os escutavam. Assim, falavam delas próprias usando *você*:

Não há dificuldades com os plurais e as conjugações, mas a ausência de frases espontâneas e a repetição ecológica acarretaram um fenômeno gramatical particular em cada uma das crianças “falantes”: *os pronomes pessoais são repetidos exatamente como são ouvidos*, sem alteração para adaptar-se à nova situação. A criança, a quem a mãe disse uma vez: “Agora, vou dar para você o leite”, expressa seu desejo de beber leite exatamente com as mesmas palavras. Consequentemente, ela sempre fala de si mesma dizendo “Você” e da pessoa a quem se dirige como “Eu” (Kanner, 2012, p. 160, itálico e aspas do autor).

Além disso, peculiaridades intrigantes revelaram-se nas narrativas dos pais dessas crianças. Os genitores percebiam seus filhos como se fossem autossuficientes, pois pareciam não precisar (aparentemente) do outro. Outras vezes, essas crianças apresentavam-se como se estivessem atrás de um escudo, “como em uma concha” (Kanner, 2012, p. 156) ou, ainda, como se os outros não estivessem ali. Ignoravam qualquer tentativa de sociabilidade, “agindo quase como sob hipnose” (Kanner, 2012, p. 156). Além disso, os pais relatavam que seus filhos pareciam mais felizes quando deixados sozinhos do que na presença de alguém. Ao mesmo tempo que pareciam alheias a tudo que se referia a elas mesmas, as crianças demonstravam uma *silent wisdom*: uma sabedoria silenciosa (Kanner, 2012).

Ao longo de seu estudo, Kanner (2012) identificou características muito similares também entre os pais das crianças participantes da pesquisa. Havia entre eles um alto grau de formação acadêmica (psiquiatra, advogado, farmacêutico, botânico, jornalista, médico, entre outras). Além disso, era latente o foco da família nos bens materiais, o interesse extremo pela literatura, artes e estudos científicos (secundarizando as relações interpessoais), a ausência de afago e carinho em relação aos filhos. Kanner (2012) ressaltou ainda a existência de ações obsessivas no cotidiano dessas

famílias, facilmente identificadas nos relatórios e/ou diários elaborados minuciosamente por elas desde o nascimento de seus filhos:

Obviamente existem muitos aspectos obsessivos no ambiente familiar. Os relatórios e os diários muito detalhados, bem como a frequente evocação, vários anos depois, daquilo que foi possível à criança aprender — recitar as 25 perguntas e respostas do catecismo presbiteriano, cantar 37 canções infantis, reconhecer uma sinfonia entre 18, fornecem ilustrações gritantes do caráter obsessivo dos pais (Kanner, 2012, p. 170).

Mesmo diante dessas peculiaridades dos pais, Kanner questionou até que ponto tais características contribuíram “exclusivamente” (2012, p. 170) para o quadro autístico dessas crianças, uma vez que o isolamento se apresentava desde a mais tenra idade. O médico deixou em aberto sua indagação e sinalizou a necessidade de continuar os estudos com essas crianças em busca de critérios concretos relativos aos aspectos emocionais que transpassavam o estado autístico (Leon, 2002).

As bases conclusivas dos estudos de Kanner apontaram que os sintomas apresentados pelas crianças investigadas configuravam uma “incapacidade inata de estabelecer o contato afetivo habitual com as pessoas, biologicamente previstos, exatamente como as outras crianças vêm ao mundo com deficiências físicas ou intelectuais” (2012 p. 170). Kanner (2012) finalizou seu artigo afirmando ser esse quadro manifestado pelas crianças por ele pesquisadas um distúrbio autístico, inato, do contato afetivo.

Entretanto, no final da década de 50, Kanner percebeu a necessidade de mais pesquisas para compreensão desse transtorno no âmbito biológico, psicológico e social (Orrú, 2012). Após diversos estudos, o pesquisador sugeriu que as novas investigações fossem calcadas na bioquímica, concebendo deste modo o autismo ainda no campo das psicoses infantis.

Ao longo de sua pesquisa, Kanner não estimou o número da população com autismo, concluindo apenas ser aquela uma síndrome raríssima devido à inexistência de registros de casos como aqueles por ele pesquisados (Wing, 1993). No entanto, Lotter, em 1966, teria sido o primeiro a publicar trabalhos com dados epidemiológicos<sup>4</sup> sobre a população autista pelo Instituto de Psiquiatria de Londres (Klin, 2007; Wing, 1993). Nesta pesquisa, ele apresentou um índice de prevalência de 4,5 em 10.000 casos diagnosticados com autismo (Klin, 2006).

Em uma investigação recente realizada no Canadá, Fombonne (2009), após análise de 43 estudos epidemiológicos sobre transtornos do desenvolvimento, incluindo o autismo, identificou uma prevalência de 60-70 em 10.000 casos. No Brasil, por exemplo, inexistem pesquisas epidemiológicas sobre o autismo, limitando-se aos dados oriundos de pesquisas isoladas. Essa situação dificulta uma análise e comprovação fidedigna dos resultados sobre o quantitativo populacional de autistas no país (Albuquerque, 2011; Arima, 2009; Guedes & Tada, 2015).

---

<sup>4</sup> Na explicação de Albuquerque, “estudos epidemiológicos podem se basear no rastreamento através de duas vertentes investigativas, sendo elas: o estudo de incidência e o estudo de prevalência ou os dois em conjunto” (2011, p. 22).

Apesar do advento de diversos estudos pós-Kanner, o transtorno autista somente foi reconhecido como uma entidade (nosográfica)<sup>5</sup> clínica distinta da esquizofrenia a partir da terceira versão do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-III)<sup>6</sup>, na década de 80 (Freitas, 2015; Klin, 2007; Ortega, 2007). O DSM-III, à época, representou importância notável ao campo dos transtornos mentais, fundamentando modificações estruturais e metodológicas significativas nos tratamentos psiquiátricos (Araújo & Neto, 2014).

Em contrapartida e avançando em sua classificação, o autismo deixou de ser tratado como psicose infantil e passou a ser considerado um transtorno global do desenvolvimento (TGD) na quarta versão do manual, o DSM-IV (Volkmar & Klin, 2005). Além do autismo, a classificação do TGD nesse documento englobava outros transtornos ligados ao desenvolvimento do indivíduo: síndrome de Rett; transtorno ou síndrome de Asperger; transtorno desintegrativo da infância e transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação (Arima, 2009; DSM-5, 2014; Volkmar & Klin, 2005).

Nesse ínterim, convém destacar a relevância do trabalho da psiquiatra Lorna Wing (1928–2014) e Judith Gould<sup>7</sup>, sua orientadora, ante o diagnóstico e as especificidades do autismo. Motivada por um interesse pessoal, por ser mãe de uma criança com autismo, Wing iniciou seus estudos em torno dessa temática em 1979. Ela e sua orientadora, a partir de um estudo epidemiológico, investigaram um grupo de crianças com necessidades especiais. Elas objetivaram identificar entre as crianças (abaixo de 15 anos), quais apresentavam características descritas como autísticas e buscavam compreender de que maneira essas crianças se relacionavam umas com as outras (Wing, 2005).

As pesquisadoras constataram, nessas crianças, a presença de prejuízos na capacidade de interação social recíproca, na comunicação e na imaginação, considerando-a rudimentar. Argumentaram que comumente essas características ocorriam em conjunto, formando uma tríade interdependente, que originou o termo *tríade de prejuízos*. Essas características estavam associadas a atividades e/ou interesses restritos e repetitivos.

Outra contribuição dessa investigação realizada por Wing e Gould (2005) que se tornou inovadora (e controversa), diz respeito à abrangência das características por elas observadas.

---

<sup>5</sup> Nosografia vem do grego *grafein* (escrever, descrever) e *nosos* (enfermidade ou doença, em sentido amplo). Refere-se ao registro sistemático das enfermidades, classificando suas descrições ou os diagnósticos médicos (Sá Junior, 2005).

<sup>6</sup>Elaborado pela Associação Americana de Psiquiatria (APA), o DSM é um instrumento de diagnóstico mundialmente adotado pelos médicos na identificação dos transtornos mentais, incluindo o diagnóstico do autismo.

<sup>7</sup>Vale sublinhar que Wing foi responsável pela publicação do trabalho de Hans Asperger (1906–1980) na década de 70. Asperger, em 1944, pesquisou um grupo de quatro crianças com características similares às investigadas por Kanner (Klin, 2007). Todavia, elas possuíam um nível cognitivo diferenciado (bem elevado) que não fora identificado nas crianças de Kanner. Deste modo, Asperger nomeou seu estudo de *psicopatía autista da infância*, considerando um autismo de alto desempenho. Asperger desenvolveu sua pesquisa no campo do autismo um ano após a publicação da descoberta de Kanner. Entretanto, por causa da emergência da Segunda Guerra Mundial, Asperger desconhecia a pesquisa de Kanner. Em razão dos problemas decorrentes da Guerra, os trabalhos de Asperger não puderam ser publicados. Seu trabalho tornou-se conhecido somente em 1970, após tradução, em inglês, realizada por Wing. Daí surgiu a chamada síndrome de Asperger, que consta no rol do TEA desde a consolidação do DSM-5, em 2013, que será amplamente discutido mais adiante.

Conforme as autoras, cada uma dessas características poderia ocorrer em um amplo campo de manifestações. Em particular, elas descobriram que o prejuízo da interação social podia ser observado como a) apatia ou indiferença a outros; b) aceitação passiva de aproximação de outros e c) ativa, mas estranha aproximação a outros. Tais descobertas abriram caminho para o desenvolvimento do conceito de *distúrbio do espectro autista*:

A palavra espectro é preferida porque, diferente de *continuum*, ela não se aplica a transição suave, fluida, de um fim para o outro. Por analogia com o espectro de cores, isso implica um campo de imagens clínicas que diferem umas das outras, mas tem uma unidade fundamental. O espectro incluía das manifestações mais severas às mais sutis da tríade (Wing, 2005, p. 586, tradução nossa).

Vale salientar que os sistemas de diagnósticos (DSM e CID, por exemplo), no Brasil e no mundo, passaram a usar essa tríade como referência para a classificação do autismo.

Atualmente, a literatura médica pauta-se na nova e quinta versão da classificação diagnóstica americana, o DSM-5, para a definição do diagnóstico de autismo. Apesar de inúmeras críticas, nesse novo manual (DSM-5)<sup>8</sup>, os transtornos Globais do Desenvolvimento (TGDs) foram aglutinados por um único diagnóstico, denominado transtorno do espectro autista (TEA) (Araújo & Neto, 2014; DSM, 2014; Guedes & Tada, 2015).

As críticas ao DSM-5 justificam-se pela configuração paradoxal da versão renovada do instrumento. Ao mesmo tempo que traz vantagens, revela, por exemplo, falhas em relação aos aspectos característicos do autismo e dos transtornos mentais de maneira geral, conforme discutiremos a seguir (Araújo & Neto, 2014).

No que diz respeito ao TEA, segundo os cientistas que participaram da construção do DSM-5, os transtornos e/ou as síndromes que constituíam o antigo TGD correspondiam a uma mesma categoria com variações em dois grupos sintomáticos: a) *déficit* na comunicação e na interação social e b) padrões de comportamentos, interesses e atividades restritos e repetitivos, não sendo necessária a separação. Porém, diversos médicos manifestaram-se contrários a esse entendimento; para eles, os transtornos apresentam diferenças consideráveis, não justificando tal agrupamento em um só diagnóstico e/ou denominação (Araújo & Neto, 2014).

Os pesquisadores responsáveis pela reformulação do DSM justificaram que, ao incluir, excluir e/ou reformular diagnósticos, o novo manual seria uma fonte mais confiável e cientificamente embasada para a pesquisa não só no âmbito teórico, mas principalmente na aplicabilidade prática de seus critérios. Por outro lado, especialistas (Allen Frances, por exemplo, renomado psiquiatra americano que participou da elaboração do DSM-IV) criticaram o novo manual por entenderem que essa versão reformulada poderia contribuir para o aumento indiscriminado das pessoas com

---

<sup>8</sup> A versão atualizada do DSM-5 foi lançada em 2013.

diagnóstico de transtornos mentais, devido à escassez de critérios (Araújo & Neto, 2014; Freitas, 2015).

Outro importante e conhecido referencial diagnóstico é a Classificação Internacional de Doenças (CID), da Organização Mundial de Saúde (OMS), cuja versão atual é a CID-10<sup>9</sup>. Mediante esse instrumento, o autismo é classificado pelo código alfanumérico F84-0, definido por: alterações no desenvolvimento, evidenciado antes dos 3 anos de idade; características atípicas nas interações sociais, na comunicação e no comportamento (repetitivo/estereotipado); “comprometimento em brincadeiras de faz de conta e jogos sociais de imitação; pouca sincronia e falta de reciprocidade no intercâmbio de conversação” (CID-10, 2008, p. 247). Ademais, são indicados sintomas geralmente associados ao transtorno: fobias, dificuldades de sono e/ou de alimentação, momentos de birra e/ou agressividade (CID-10, 2008).

Não obstante, escalas, entrevistas, questionários também visam a uma padronização da definição do diagnóstico de autismo, pois, sendo este basicamente clínico, pautado em observações e/ou na história de vida do sujeito, pode incorrer em um resultado errado (Arima, 2009; Lampreia, 2013; Salle, Sukiennik, Onófrío & Zuchi, 2002; Volkmar & Klin, 2005).

### **1.1 As abordagens psicológicas na compreensão do autismo: um panorama<sup>10</sup>**

Em meio a tantos recursos avaliativos, ainda hoje, há lacunas quanto à etiologia do autismo e seu diagnóstico (Arima, 2009). Tais lacunas têm aumentado o interesse pelo estudo dessa temática no campo da psicologia em diferentes frentes teóricas. As abordagens psicanalítica, comportamental e cognitivista foram as que mais se debruçaram sobre a problemática do autismo desde a descoberta, na década de 40, até os dias de hoje.

No que tange à psicanálise<sup>11</sup>, de maneira geral, o autismo é caracterizado por uma falha no processo de constituição do sujeito relacionada com conflitos entre os pais e a criança (Doria, Marinho & Filho, 2006). Essa linha teórica discute o transtorno com base nas estruturas psíquicas, psicóticas, ligadas às questões conflituosas da relação mãe-bebê (Martins, 2013).

Bettelheim (1944) foi o precursor do estudo sobre o autismo no campo da psicanálise, desenvolvendo a teoria da *mãe geladeira*. Seu argumento teórico baseava-se no pressuposto de que

---

<sup>9</sup> O CID foi aprovado pela Organização Mundial de Saúde (OMS) em 1989. O CID-10, que agora significa “Classificação Estatística Internacional de Doenças e de Problemas Relacionados à Saúde”, é a versão atual. Entrou em vigor em janeiro de 1993.

<sup>10</sup> Não será objetivo deste panorama uma análise crítica das abordagens. Porém, como poderá ser visto pelo leitor, ao longo do trabalho pontuamos críticas às vertentes que serão aqui exploradas.

<sup>11</sup> Não é objetivo do presente estudo realizar um apanhado geral de todas as correntes psicanalíticas, deste modo optamos pelos autores mais tradicionais.

esse transtorno era resultado da frieza emocional por parte da mãe, que não estabelecia um vínculo afetivo com a criança (Amy, 2001; Leon, 2002; Ortega, 2007). O pesquisador defendia essa ideia a ponto de exigir que as crianças por ele atendidas em seu Instituto, a Escola Ortogênica de Universidade de Chicago, fossem separadas de seus pais ainda que temporariamente. Ele pretendia com essa ação propiciar às crianças o estabelecimento de um vínculo mais amoroso e menos invasivo com os pais (Amy, 2001). Tal hipótese impulsionou teorias fortemente culpabilizantes dos pais, atribuindo a eles a responsabilidade pelas dificuldades apresentadas por seus filhos. Essa ideia perpetuou-se por muito tempo entre certas correntes da psicanálise, gerando sérios equívocos.

A partir de um olhar contemporâneo, Cavalcanti e Rocha (2007) afirmam que conceituar o autismo não é e nunca foi uma questão fácil, por ser um diagnóstico atravessado por controvérsias. Na psicanálise, não é menos controvertido. A depender da influência teórica, cada psicanalista compreende o autismo de uma maneira. Francis Tustin (1913–1994), por exemplo, o entende como uma defesa decorrente de um trauma oriundo do contato da criança com o mundo externo, gerando um isolamento profundo e comprometendo o desenvolvimento do psiquismo.

Vale salientar que em seus primeiros estudos, na década de 70, Tustin considerava a existência de dois autismos: o autismo normal (estado anterior ao pensamento) e o patológico (estado que se opõe ao pensamento). Todavia, em um artigo intitulado *A perpetuação de um erro* (1990), a autora realizou uma revisão significativa em seus estudos e passou a desconsiderar a ideia de um autismo normal, passando a usar o “termo autismo apenas no contexto da psicopatologia” (Tafari, 2006, p. 78).

Os autores inspirados por Lacan (1901–1981), por exemplo, Kupfer e Jerusalinsky (que distinguem as psicoses infantis do autismo), defendem ser o autismo “uma falência da operação significante, mediante a impossibilidade do Outro materno de supor e antecipar um sujeito, impossibilitando a constituição das relações especulares e do circuito pulsional” (Cavalcanti & Rocha, 2007, p. 25).

Cavalcanti e Rocha (2007) apresentam a compreensão acerca do autismo à luz dos pressupostos winnicottianos. Elas afirmam que Winnicott (1896- 1971) descreve o autismo como uma questão de imaturidade afetiva que pode acontecer quando o amadurecimento da criança é interrompido de alguma forma, pela inadequação ou insuficiência do ambiente perante suas necessidades, por exemplo.

Por esse prisma, autores contemporâneos (Cavalcanti & Rocha, 2007; Kollar, 2016; Tafari, 2006, entre outros) afirmam que Winnicott desconstruiu o paradigma do autismo como uma síndrome ou um quadro psicopatológico, tecendo críticas-argumentativas à pesquisa de Kanner, considerando-a uma invenção:

Winnicott foi um dos poucos autores no campo psicanalítico a se opor à tendência dominante de reconhecer na invenção de Kanner uma contribuição significativa ao estudo e ao tratamento das crianças que passam muito cedo por intenso sofrimento psíquico e apresentam

grandes dificuldades na primeira infância, comumente chamadas autistas (Cavalcanti & Rocha, 2007, p. 97).

À luz das ideias discutidas até aqui, Amy (2001) enfatiza que uma das contribuições que o psicanalista pode dar em relação à criança com autismo é o apoio tanto à estruturação quanto à organização de seu mundo interior<sup>12</sup>. A autora escreve: “trata-se de dar um sentido a seus fantasmas, a suas angústias e aos mecanismos que opera para combatê-los” (Amy, 2001, p. 3). Esse apoio não se limita à criança, mas envolve a participação direta dos pais (Doria, Marinho & Filho, 2006).

Ainda no campo da psicologia, observam-se importantes estudos na linha teórica comportamental, cujo foco está nas intervenções para o desenvolvimento de treinos de habilidades e alterações de comportamento. Neste contexto, são desenvolvidos métodos comportamentais e técnicas de treinamento de habilidades voltadas ao sujeito com autismo: TEACCH<sup>13</sup> (*Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children*), ABA (*Applied Behavior Analysis*) e PECS (*Picture Exchange Communication System*), que serão comentados a seguir (Kwee, Sampaio & Atherino, 2009).

O TEACCH surgiu no Departamento de Psiquiatria da Universidade da Carolina do Norte, nos Estados Unidos, nos anos 60, para atender crianças com psicose infantil (à época) e dar suporte aos pais (AMA, 2006; Kwee et al., 2009). O projeto baseava-se em uma abordagem de intervenção psicodinâmica, centrada na ideia do autismo como evasão da realidade e comportamento esquizofrênico. Ademais, os atendimentos aos pais e às crianças ocorriam separadamente, tal qual os pressupostos teóricos de Bettelheim.

Não obstante, em 1966, com a entrada de Eric Shopler<sup>14</sup> (1927–2006) e colaboradores no departamento, o projeto TEACCH sofreu reformulações substanciais. A equipe conduzida por Shopler causou impacto com suas ideias no campo da medicina e da psicologia. Suas propostas não eram contrárias à psicanálise, mas contra a lógica da etiologia do autismo associada ao comportamento dos pais em relação aos filhos. A nova equipe propôs um trabalho conjunto entre pais e profissionais, em que os pais deveriam assumir o papel de coterapeutas no TEACCH (Kwee et al., 2009; Panerai, Zingale, Trubia, Finocchiaro, Zuccarello, Ferri & Elia, 2009).

Para eles, o autismo precisava ser entendido como um transtorno de matriz neurobiológica, responsável por déficits cognitivos (AMA, 2006). Com essa visão surgiram propostas terapêuticas renovadas com foco na compreensão da patologia neurológica e na criação de ambientes voltados às necessidades cognitivas específicas das pessoas com autismo (Kwee et al., 2009). Desde então, é

---

<sup>12</sup> É mister sublinhar a importância do campo psicanalítico para o acompanhamento e a compreensão do autismo. Todavia, devido à extensão dos estudos (Leite, 1999; Pozzato & Vorcaro, 2014; Ribeiro, Matinho & Miranda, 2012) e por não ser o foco deste trabalho, não serão problematizados nesta pesquisa.

<sup>13</sup> TEACCH: Tratamento e Educação para Crianças Autistas e com Déficits relacionados à Comunicação; ABA: Análise Comportamental Aplicada; PECS: Sistema de Comunicação por Troca de Figuras.

<sup>14</sup> O TEACCH resultou de sua tese de doutorado sobre “autismo e vários estudos de investigação sobre intervenção nas crianças com autismo” (Fortunato, 2015, p. 17).

importante dizer que o TEACCH é referência em diversos países do mundo no atendimento às crianças com autismo infantil:

O programa TEACCH trabalha essencialmente com a estruturação do tempo, atividades, materiais e ambientes utilizados pela criança visando compensar os déficits característicos do espectro do autismo e proporcionar ganhos significativos para o convívio social. Trata-se de um programa mundialmente utilizado para favorecer o processo de alfabetização de crianças com autismo (Farias, Silva & Cunha, 2014, p. 459).

Pautados neste novo viés terapêutico, os pesquisadores do TEACCH lançaram críticas aos modelos motivacionais e behavioristas clássicos de atendimento às pessoas com autismo. Quanto ao primeiro, eles discordavam do fato de que o *déficit* cognitivo das crianças com autismo, por exemplo, era fruto de baixo nível motivacional. Já em relação ao segundo, a crítica atingiu não a abordagem behaviorista propriamente dita, mas a aplicação de técnicas descontextualizadas para a alteração comportamental laboratorial — dito de outra forma, sem aplicabilidade viável (efetiva) no âmbito familiar, por exemplo.

Destarte, o programa TEACCH, em 1972, passou a ser considerado o primeiro projeto dos Estados Unidos de atendimento vitalício às crianças com autismo e deficiências comunicativas interligadas, bem como aos seus pais (AMA, 2006). O programa apresenta quatro pilares: a) ajuda e serviços para a criança e seu familiar; b) pesquisas voltadas ao público estudado, dando-lhes retorno das descobertas; c) formação dos profissionais envolvidos no processo; e d) esclarecimentos necessários à população (AMA, 2006).

O TEACCH, por envolver atendimento educacional e clínico com um caráter psicoeducativo, pode ser considerado um projeto transdisciplinar. Basicamente, trata-se de um programa de base epistemológica behaviorista e psicolinguística (Kwee, 2006). É estruturado com diferentes materiais visuais para promover a comunicação receptiva do sujeito com autismo. O método inclui: a) comunicação suplementar e/ou alternativa — imagens que substituem a linguagem verbal —, condicionando a criança a comportamentos positivos a partir das interações e compreensão do ambiente; b) rotina visual, previsível, que ajuda as crianças na organização das tarefas, pois elas têm conhecimento de quais atividades irão desenvolver e quando (organização espaço-tempo), o que evita surpresas e ansiedade; c) estruturação do espaço físico, que precisa ser organizado com imagens e palavras, voltando-se às necessidades de cada criança (Panerai et al, 2009).

Ademais, há um instrumento de avaliação, conhecido como Perfil Psicoeducacional Revisado (PEP-R), criado pelo TEACCH<sup>15</sup>, que visa destacar as potencialidades e fragilidades de cada criança com autismo para posterior elaboração do programa de atendimento individual. Este instrumento é usado para medir a idade de desenvolvimento da criança com autismo e/ou com dificuldades na

---

<sup>15</sup>O Ministério da Educação (MEC, 2004) discorre sobre esse programa em sua coleção *Saberes e práticas de educação na Educação Infantil*, fascículo “Autismo”. Nesse fascículo, são apresentados os objetivos do TEACCH, além das atividades de treinamento propostas por ele.



comunicação (Leon, 2002; MEC, 2004). O PEP-R atua em diversos campos do desenvolvimento (cognitivo, psicomotor, motricidade, percepção e imaginação). Age, ainda, nas áreas social, comportamental e afetiva: no brincar, nas relações sociais e na linguagem, entre outras (Leon, 2002).

Por conseguinte, o TEACCH revela-se eficaz no trabalho com criança com autismo<sup>16</sup>, no que se refere às alterações de comportamentos. Todavia, Orrú (2012a) reitera que esse método se realiza com foco no condicionamento, estando o sucesso ou o fracasso da criança associado às ações de recompensas, que são reducionistas.

Em suma, o TEACCH apoia-se na deficiência, no *déficit*. Ele não amplia o universo social e cultural da criança com autismo, comprometendo o desenvolvimento de suas funções superiores (Orrú, 2012b):

Entretanto, apesar de sua eficácia, como método baseado nos princípios da abordagem comportamental, há maior enfoque nos *deficits* que impossibilitam a pessoa com autismo a desenvolver as funções psicológicas superiores, na medida em que a síndrome a restringe a uma existência empobrecida socialmente, isolando-a de experiências a serem vivenciadas em diferentes espaços culturais (Orrú, 2012a, p.193).

Assim como o TEACCH, o método ABA tem um viés behaviorista no tratamento da criança com autismo. Ele consiste em aplicar avaliações de análise de comportamento com o objetivo de modificar o comportamento da criança com autismo, com base em dados empíricos. Tal método tem matriz nos princípios e conceitos de Skinner (Braga-Kenyon, Kenyon & Miguel, 2002).

De forma global, a ABA baseia-se na repetição das estratégias de ensino para alcançar o comportamento desejado da criança com autismo. As habilidades específicas são repetidas, demonstradas inúmeras vezes, até que a criança consiga atingir o aprendizado estabelecido. Posteriormente, o comportamento apresentado por ela é tabulado, transformado em gráficos, quase que semanalmente, para ulterior análise da evolução comportamental, de acordo com cada atividade específica. Além disso, são sinalizados os erros, cuja identificação leva à alteração do ambiente, visando à modificação comportamental da criança (Braga-Kenyon, Kenyon & Miguel, 2002; Camargo & Rispoli, 2013).

Em resumo, este programa percorre quatro caminhos fundamentais: a) avaliação inicial; b) delimitação dos objetivos; c) planejamento dos procedimentos a serem adotados com cada criança de acordo com suas peculiaridades; e, por último, d) a avaliação de todo o processo para posterior reformulação dos procedimentos de intervenção.

---

<sup>16</sup> Nesta pesquisa, adotamos o termo “criança com autismo” em concordância com a crítica que Orrú (2012b) faz aos critérios diagnósticos de autismo, incluindo o CID e o DSM: “Eles potencializam os prejuízos e os *déficits*[...]. Quando tais características se mostram mais evidentes que o próprio ser humano, encontramos nas relações humanas contemporâneas um comportamento gerador da “coisificação” do indivíduo. [...] As pessoas são “transformadas” em coisas. Consequentemente, neste parâmetro, o indivíduo é concebido como um autista (aquele que detém o quadro sintomático da síndrome) e não como uma pessoa (com sua singularidade e individualidade) com autismo” (2012b, p. 188).

A ABA pode ser compreendida como um programa de abrangência científica (centrada em estudos empíricos), profissional (pois requer treinamento específico) e tecnológica (aplicada em pessoas com ou sem necessidades especiais e desenvolvimento de tecnologia contrária aos métodos de punição, por exemplo). Tais aspectos são fundamentados em quatro linhas filosóficas: determinismo, empirismo, parcimônia e método científico (Camargo & Rispoli, 2013).

Há diversas escolas espalhadas pelo mundo, inclusive no Brasil, que são especializadas no trabalho com a ABA: a PCDI em New Jersey, EUA; a NECC em Massachusetts, EUA; a Spectrum Center na Califórnia, EUA; a Ann Sullivan localizada no Peru e no Brasil; e mais recentemente a AMA em São Paulo, no Brasil (Braga-Kenyon et al., 2002). De acordo com os autores citados, as escolas geralmente atendem apenas crianças com autismo, embora algumas incluam um público mais heterogêneo. Outro aspecto relevante refere-se à configuração coletiva do trabalho, que é desenvolvido com a participação de diversos profissionais: fonoaudiólogos, pedagogos, terapeutas ocupacionais, professores de áreas específicas (Braga-Kenyon et al., 2002).

Por se tratar de um espaço especializado de aprendizagem, os profissionais que atuam nestas escolas recebem treinamento e são capacitados para atuar de acordo com o perfil de cada criança, conforme suas necessidades específicas. Algumas crianças, por exemplo, precisam de um atendimento mais individualizado, sistematizado, com um professor exclusivo. Já outras são capazes de atuar em pequenos grupos e/ou em grupos maiores.

Por fim, o programa PECS é um modelo de comunicação alternativa que, por meio do uso de cartões (troca de figuras), auxilia as crianças com autismo (e/ou adultos com autismo e outros transtornos do desenvolvimento) a desenvolver a comunicação (Marinho & Merkle, 2009).

Tão importante quanto as demais linhas psicológicas até aqui discutidas, a abordagem cognitivista também demarca seu lugar na temática sobre o autismo. Os pioneiros ingleses Hermelin (1919–2007) e O'Connor (1917–1997) revelaram, desde os anos 70, aspectos significativos sobre o autismo, como a dificuldade em entender o significado das coisas e o tratamento da informação recebida. Os pesquisadores Leslie, Frith e Baron-Cohen contribuíram também com estudos sobre essa temática (Amy, 2001; Goldberg, 2005).

Em 1978, os etólogos<sup>17</sup> americanos Premack (1925–2015) e Woodruff desenvolveram a Teoria da Mente (Amy, 2001; Bosa & Callias, 2000). Essa teoria cognitivista interessa-se pela habilidade humana em fazer suposições claras a respeito do que os outros pensam e sentem, ou do que farão diante de determinada situação. As crianças com autismo apresentam uma incapacidade de prever e compreender o estado mental do outro, isto é, de perceber o ponto de vista, as ideias e/ou os sentimentos alheios, apresentando uma Teoria da Mente insuficiente (Assumpção & Pimentel, 2000; Bosa & Callias, 2000; Williams & Wright, 2008).

---

<sup>17</sup> “A etologia, ou ciência objetiva dos comportamentos, nasceu das observações comparativas feitas por zoologistas sobre o comportamento animal” (Amy, 2001, p. 44).

Em estudos posteriores, Leslie, Frith e Baron-Cohen (1985) denominaram essa incapacidade apresentada pela criança com autismo em entender o desejo e as intenções alheias de *cegueira mental*. O teste Sally Ann, por exemplo, é muito usado na avaliação com crianças jovens para explicar essa cegueira mental ou Teoria da Mente insuficiente (Frith, 2015; Schmidt & Kubaski, 2012; Williams & Wright, 2008).

Frith (2015) tenta explicar o autismo de maneira globalizada à luz de três argumentos teóricos: a) hipótese da cegueira mental (citada anteriormente); b) coerência central fraca (ou, em espanhol, *coherencia central débil*); e c) função executiva. Para ela, essas três teorias referem-se a importantes sintomas que compõem o espectro do autismo (Goldberg, 2005).

Frith (2015) tenta comprovar a primeira hipótese ao defender que as pessoas com autismo refletem uma incapacidade em deduzir ações e emoções alheias, ou seja, uma incompreensão dos estados mentais das outras pessoas. Ela parte dessa teoria para explicar problemas (*déficits*) relacionados à área social e da comunicação, que comprometem o desenvolvimento das pessoas com autismo. Ademais, a criança com autismo tem dificuldades, por exemplo, “com brincadeiras de faz de conta e incapacidade de entender o fato de contar mentiras” (Williams & Wright, 2008, p. 36). O segundo argumento teórico defende que algumas pessoas com autismo têm um nível de inteligência alto. Essa teoria consiste em demonstrar que a pessoa com autismo geralmente apresenta um processamento de informações centrado em detalhes e não no todo.

Frith e Hermelin (2015) desenvolveram um experimento utilizando quebra-cabeças com crianças com e sem autismo. O experimento consistia na comparação das diferentes maneiras de montar um quebra-cabeça com imagem e outro sem. Ao mesmo tempo que observaram certa habilidade das crianças com autismo nesse tipo de atividade, perceberam que a ação se desenvolvia mecanicamente, desprovida de significação.

As pesquisadoras partiram da premissa de que o funcionamento regular da coerência central nas pessoas lhes permitia atuar no campo da significação, ao contrário do que ocorria com as crianças com autismo ao tentar montar o quebra-cabeça. Sendo assim, Frith e Hermelin (2015) concluíram que as crianças com autismo possuíam uma coerência central fraca, ao contrário das crianças sem autismo, que possuíam coerência central forte e captavam muito bem a essência das coisas. Frith (2015) descobriu, ao revisar os estudos de Kanner, que as ideias dele acerca dos movimentos repetitivos característicos do autismo antecipavam a teoria da coerência central fraca.

Resumidamente, Frith sinalizou a existência de uma disfunção no sistema central, um *déficit* neurológico que atinge o desenvolvimento cognitivo. Isso faz com que a criança com autismo viva em um universo fragmentado, sem coerência. Mesmo evidenciando uma capacidade própria surpreendente de memorização (fenômeno mnemônico), esta se apresentava sem conexão, sem sentido, resumindo-se a uma memorização mecanizada, o que a autora denomina de *ilhas de aptidão* (Amy, 2001).

A terceira frente teórica defendida por Frith trata da chamada função executiva. Essa função, à qual pertence uma das áreas da neurociência cognitiva, permite que as pessoas realizem inúmeras tarefas ao mesmo tempo, substituindo umas pelas outras. Além disso, possibilita à pessoa se adequar à nova situação, aos imprevistos próprios do dia a dia. As pessoas com autismo apresentam, segundo Frith, falhas nesse campo, o que justifica, por exemplo, as invariações de suas atividades, o apego à rotina, a mesmice e a dificuldade no controle da atenção. Com isso, elas revelam uma inflexibilidade no modo de agir diante de situações adversas do seu cotidiano, mantendo comportamentos estereotipados e interesses restritos (Frith, 2015; Goldberg, 2005).

A autora reconhece os avanços nos estudos sobre esse transtorno, porém os considera ínfimos. Ela sugere que sejam desenvolvidos mais estudos principalmente quanto ao funcionamento do cérebro autista, ampliando a compreensão sobre quais intervenções de fato são mais propícias ao desenvolvimento das crianças com autismo. Além disso, defende a adoção de técnicas melhores e mais modernas.

Frith (2015) conclui seu livro *Autismo, hacia una explicación del enigma* advogando que toda teoria que ainda compreende o autismo como resultado de problemas emocionais, ou como uma limitação (incapacidade) dos adultos em lidar com seus filhos, já se encontra obsoleta. Para ela, o autismo, mais do que nunca, tem que ser entendido como um conjunto de disfunções do desenvolvimento cerebral, um transtorno com uma variedade de manifestações delicadas — por isso, a ideia de espectro de transtornos autistas.

As pesquisas sobre o autismo, como visto no decorrer deste estudo, percorreram diferentes campos do conhecimento ao longo do século XX. Todavia, investigações no campo da medicina (e mais especificamente na neurociência e genética) têm se destacado no século XXI, enfatizando-se a busca por uma explicação fisiológica ou genética para a origem do autismo. Pesquisas nessa área revelam uma elevada taxa de prevalência do autismo em gêmeos monozigóticos, sendo maior a incidência entre o sexo masculino, além da percepção de traços próprios do autismo em patologias geneticamente delimitadas (Amy, 2001; Ferrari, 2012). É interessante destacar que a hipótese de uma origem genética para o autismo já havia sido anunciada desde as investigações de Kanner, ao caracterizar o distúrbio autístico do contato afetivo, sendo incoerente ignorar os fatores genéticos. O pesquisador remetia-se à palavra, inato, para tecer suas considerações sobre o transtorno, afirma Brunoni (2011).

Com base em evidências oriundas da genética mendeliana clássica e da citogenética, Brunoni constatou que o autismo apresenta “um quadro neuropsiquiátrico de maior herdabilidade, em torno de 90%” (2011, p. 55). Isso quer dizer que 90% do fenótipo característico do autismo estão relacionados aos fatores genéticos, sendo somente 10% relacionados ao meio ambiente. A herdabilidade permite explicar as variações de fenótipos por meio dos componentes genéticos. Ela pode ser pesquisada a partir de diferentes métodos, sendo o método dos gêmeos o mais comum, principalmente nas investigações dos traços autísticos. O geneticista argumenta que, mesmo diante das possibilidades

genéticas relatadas sobre a etiologia do autismo, os últimos estudos (quantitativos) revelam alterações encontradas apenas em 15% dos pacientes investigados (Brunoni, 2011).

Apesar de pesquisas recentes sobre a origem do autismo apontarem para aspectos de ordem biológica, inexistente um marcador único considerado patognomônico, definidor da etiologia do autismo (Schwartzman, 2011). Isso porque, muitas vezes, uma alteração biológica aparece em um paciente, mas não se manifesta em outro devido à variedade de anormalidades biológicas existentes.

O neurologista infantil já citado, Dr. Schwartzman (2011), apresenta em seu estudo, *Neurobiologia dos transtornos do espectro do autismo*, uma vasta revisão da literatura médica sob a ótica dos aspectos neuroanatômicos, neurofisiológicos e neuropatológicos, além da influência de neurotransmissores nos estudos sobre o autismo e sua relação com alterações biológicas. O estudo demonstra, por exemplo, alterações anatômicas do lobo temporal possivelmente responsáveis pela indução do quadro de autismo, justificando assim o comprometimento social e cognitivo da pessoa com autismo. As hipóteses levantadas por Schwartzman (2011) apontam para uma relação entre as disfunções no lobo frontal e algumas características singulares das pessoas com autismo, como inflexibilidade, atenção a detalhes em detrimento do todo e, até mesmo, dificuldade nas relações sociais.

Entre os inúmeros estudos destacados pelo médico, uma investigação chama a atenção para a dificuldade manifestada pelas pessoas com autismo em compreender emoções dos outros. A investigação desse aspecto ocorre por meio de um equipamento chamado *Tobii*, que, a partir de um *software*, capta imagens do contato visual do indivíduo quando exposto a algum estímulo em um monitor de computador. Por meio desse aparelho é possível supor que o fato de a pessoa com autismo não conseguir olhar para a parte central da face humana, ou seja, mais especificamente para os olhos, fixando-se apenas na parte inferior da face, justifica sua incapacidade de inferir sentimentos, emoções e/ou expressões alheias (Schwartzman, 2011).

O pesquisador concluiu que, apesar de todos esses estudos, do uso de equipamentos e de elementos de investigação, o autismo continua sendo “uma síndrome, caracterizada por distúrbios comportamentais que envolvem, sempre, o comprometimento das áreas da relação interpessoal, linguagem/comunicação e comportamento/jogo simbólico. Pelo que conhecemos atualmente, os quadros do TEA não são específicos e têm causas multifatoriais” (p. 106). Logo, não está claro quais mecanismos neuropatológicos dão origem ao quadro autístico, pois não há um aspecto neuropatológico único, comum a todas as pessoas com autismo; este pode ser resultado de inúmeros “substratos neuropatológicos” (Schwarzman, 2011, p. 106). Dito de outro modo, as causas do autismo são diversas. Diante disso, não há cura e sim prognósticos que possibilitam mudanças substanciais em diversos campos na vida.

Diante o exposto, compreendemos que as linhas teóricas, psicanalítica, comportamental e cognitivista contribuíram (e continuam contribuindo) consideravelmente com estudos e reflexões quanto ao tratamento da criança com autismo, abrindo portas para novas pesquisas sobre essa

temática. No campo da medicina, os estudos focam na compreensão e identificação dos fatores determinantes desse transtorno.

Apesar dessas contribuições, os estudos nessas áreas focam no *déficit*, como se a compreensão da deficiência estivesse restrita à sua base biológica, desconsiderando a dimensão cultural que constitui o sujeito, tal qual Vigotski propõe (Mendonça, 2013; Padilha, 2007; Vigotski, 2012). Recentemente, os estudos na perspectiva histórico-cultural têm emergido no cenário de intervenção de crianças com autismo. As questões que têm sido levantadas são de grande relevância na compreensão do desenvolvimento desses sujeitos, como veremos a seguir.

## 2 PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA A COMPREENSÃO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

*O que é o homem? Para Hegel é o sujeito lógico. Para Pavlov é o soma, organismo. Para nós é a personalidade social = o conjunto de relações sociais, encarnado no indivíduo.*

(Vigotski, 2000, p. 33)

No início do século XX, o campo de estudos da psicologia enfrentava um cenário conturbado. De um lado, os psicólogos naturalistas partiam de uma visão mecanicista, laboratorial e experimentalista, centrados nas ciências naturais, para explicar o psiquismo humano. Para os naturalistas, as funções superiores nada mais eram do que uma continuidade do funcionamento elementar e deveriam ser investigadas, experimentalmente, em laboratórios (Luria, 1992; Vigotski, 2013). Em outro extremo, os idealistas (em oposição à primeira concepção teórica) pautaram-se na compreensão dos processos que eram exclusivamente humanos, como o problema da consciência. No entanto, limitaram-se à descrição dos fenômenos psíquicos, contrariando os critérios que envolvem e caracterizam um estudo científico (Delari, 2013; Luria, 1991; Vigotski, 2013).

Nessa lógica argumentativa, a dissensão entre as psicologias existentes nos anos de 1920 (gestalt, psicanálise, reflexologia, behaviorismo...) gerou a chamada crise da psicologia<sup>18</sup>. De acordo com Delari (2013), o termo, *crise da psicologia*, não diz respeito ao exato momento em que a psicologia apresentou divergências consideráveis, como se antes estivesse tudo em perfeito equilíbrio; “pelo contrário, a crise num sentido mais apropriado, é algo constitutivo da própria origem da psicologia” (p. 54).

Em meio a tantas contradições investigativas, surge um cenário favorável para a emergência e desenvolvimento das concepções de Vigotski<sup>19</sup> (1896–1934) e seus colaboradores diretos, Lúria (1902–1977) e Leontiev (1903–1979). Vigotski (2013), líder do grupo, a partir de uma análise metateórica concluiu que as abordagens psicológicas hegemônicas da época não possuíam elementos básicos para uma psicologia geral, pois estudavam objetos distintos por meios distintos (Zanella et al., Reis, Titon, Urnau & Dassoler, 2007). Dito de outra maneira, as teorias psicológicas existentes não conseguiam explicar o problema da materialidade da consciência (Delari, 2013).

<sup>18</sup>Termo usado pelos alemães inicialmente e adotado por Vigotski (1927) em “*O significado histórico da crise da psicologia*” (Delari, 2013).

<sup>19</sup>Será utilizada essa grafia para o nome do autor, entretanto, outras grafias poderão surgir a depender da referência bibliográfica.

Vigotski (1925, 2013) defendia, em *La conciencia como problema de la psicología del comportamiento*, que é “imposible estudiar el comportamiento del hombre y las complejas formas de su actividad, independientemente de su psique” (Vigotski, 2013, p.42). O pesquisador, então, seguiu uma linha contrária às duas tendências psicológicas dominantes, pois entendia que elas se limitavam a uma análise atomística<sup>20</sup> da psique humana (Andrade & Smolka, 2012; Barroco, 2007; Vigotski, 2000).

Assim, Vigotski (2013) e seus colaboradores conceberam o funcionamento do psiquismo humano a partir da síntese entre matéria e espírito, opondo-se ao reducionismo e dualismo da época, que tentavam explicar os processos psicológicos humanos de maneira estanque, separando organismo e meio, indivíduo e sociedade (Pino, 2005).

Luria (2014) fez questão de ilustrar que “foi Vigotskii quem anteviu os contornos desta nova síntese” (p. 23):

Com Vigotskii como líder reconhecido, empreendemos uma revisão crítica da história e da situação da psicologia na Rússia e no resto do mundo. Nosso propósito, superambicioso como tudo na época, era criar um novo modo, mais abrangente, de estudar os processos psicológicos humanos (Luria, 2014, p. 22).

Vale sublinhar que, ao denunciar a crise, Vigotski, um jovem pesquisador, em meio a um cenário conturbado da ciência psicológica, não somente confrontou os psicólogos de sua época a compreenderem que eles estavam diante de uma crise epistemológica, mas também sugeriu, “[...] minimamente, que ele era um pesquisador preocupado com as origens e o futuro de sua ciência” (Lordelo, 2011, p. 538).

Após análise minuciosa da situação dualista em que se encontravam os estudos da psicologia russa e de outras partes do mundo (Europa e Estados Unidos, por exemplo) e na tentativa de superar a crise, Vigotski (2013) propôs a construção de uma psicologia geral ou psicologia dos cumes<sup>21</sup>, como diria Delari (2013). Em outras palavras, ele se colocou a tarefa de pensar sobre uma psicologia geral com uma nova episteme, que pudesse, a partir das duas correntes filosóficas, consolidar uma nova base interpretativa (D.N.H. Silva, comunicação pessoal, 2016).

Vigotski (2013) fundamentou a nova psicologia (construindo seu arcabouço teórico) no materialismo histórico e dialético: “La dialéctica abarca la naturaleza, el pensamiento, la historia: es la ciencia más general, universal hasta el máximo. Esa teoría del materialismo psicológico o dialéctica de la psicología es a lo que yo considero psicología general” (p. 389).

---

<sup>20</sup> “Termo utilizado para referir-se à análise por meio da decomposição do conjunto em conteúdos mínimos, mas que perdem as suas propriedades ao serem isolados, como se dá com a água, por exemplo, que é composta por hidrogênio e oxigênio” (Barroco, 2007, p. 202).

<sup>21</sup> “Trata-se antes de uma psicologia dos cumes (não determina a “profundidade”, mas o “cume” da personalidade)” (Delari, 2013, p. 61).



Por esse prisma, a concretização de uma psicologia geral só seria possível a partir de uma ideia monista<sup>22</sup> de desenvolvimento, compreendendo o homem em sua totalidade, resultante de um processo histórico e cultural. Isso significa afirmar que, para Vigotski, “a análise do fenômeno psíquico não podia ser realizada a partir de uma epistemologia dualista, mas dialética” (Sawaia & Silva, 2015). Em outros termos, para a superação da velha psicologia, era mister a construção de uma nova, que “tratasse da relação homem-natureza a partir de uma perspectiva histórica, capaz de considerar o homem como produto e como produtor de si mesmo” (Aita, Castro, Lucena & Tuleski, 2015).

Deste modo, a perspectiva histórico-cultural, tendo Vigotski seu principal expoente, surge como um projeto inovador que concebe a cultura como pedra angular na constituição do psiquismo humano (Aita et al., 2015). Nessa lógica, a teoria central de Vigotski consistia em compreender como se formavam os processos psicológicos complexos (as funções superiores) tipicamente humanos: atenção, memória, linguagem e imaginação, entre outros (Fontana & Cruz, 1997; Vigotski, 2000).

Para explicar o desenvolvimento do psiquismo humano, Vigotski (2000) destacou três ideias basilares que fundamentaram sua teoria: a) as funções mentais superiores detêm substratos biológicos, no entanto, não se limitam às condições naturais (elementares) do desenvolvimento humano, sendo transformadas culturalmente (Delari, 2015; Oliveira, 1997; Vigotski, 2000); b) o desenvolvimento do psiquismo humano tem sua matriz nas relações sociais construídas historicamente entre o sujeito e o meio (Góes, 2000; Oliveira, 1997); e c) a relação do sujeito com o meio é mediada por sistemas simbólicos: os signos, os instrumentos e o outro (Facci, 2004; Oliveira, 1997; Smolka, 2000).

Em termos gerais, Vigotski (2013) inaugurava um novo modo científico de pensar (e explicar) a constituição do psiquismo humano ao tentar compreender a relação do homem com o meio sob um viés histórico e cultural (Prestes, 2010). Nessa lógica argumentativa, como ilustrou Pino (2000), a história é central para a compreensão do pensamento vigotskiano. É o que diferencia substancialmente a psicologia proposta por Vigotski das demais correntes psicológicas, centradas no aspecto biológico.

O desenvolvimento de uma teoria, assim como o desenvolvimento de um ser humano como ser social, só se dá mediante um processo histórico. Todo processo histórico é um movimento dialético, repleto de contradições, com evoluções, involuções e revoluções, com momentos de relativa calma e outros de transformação radical e com saltos de qualidade (Delari, 2015, p. 73).

No *Manuscrito de 29*, Vigotski (2000) atribuiu uma dupla dimensão ao conceito de história — uma é dialética, a outra é o materialismo histórico. Sendo assim, “história é entendida por Vigotski de

---

<sup>22</sup> “Este punto de vista monista integral consiste precisamente en analizar un fenómeno en su totalidad como una configuración y sus partes como elementos orgánicos de la misma. Por consiguiente, la tarea fundamental de la psicología dialéctica consiste precisamente en descubrir la conexión significativa entre las partes y el todo, en saber considerar el proceso psíquico en conexión orgánica en el marco de un proceso integral más complejo” (Vigotski, 2013, p. 103).

duas maneiras: em termos genéricos, significa ‘uma abordagem dialética geral das coisas’; em sentido restrito, significa ‘a história humana’” (Pino, 2000, p. 48).

Com essa definição, Vigotski (2000) não somente demonstrou a necessidade de articular os dois planos, filogenético (história da espécie) e ontogenético (história individual), na compreensão do psiquismo humano como, precipuamente, demarcou sua matriz epistemológica: o materialismo histórico e dialético de Marx (1818–1883) e Engels (1820–1895), conforme citado anteriormente (Cunha et al., 2010; Delari, 2013; Luria, 1992, 2014; Prestes, 2010; Rigon, Asbahr & Moretti, 2010; Ricci, Cambaúva & Leite, 2015).

Nessa lógica, Vigotski (2000) argumentou que a história do homem estava imbricada à história da transformação da natureza para o advento da cultura. A relação dialética da ação do homem sobre a natureza “faz do homem o artífice de si mesmo” (Pino, 2000, p. 51).

El hombre no se sirve únicamente de la experiencia heredada físicamente. Toda nuestra vida, el trabajo, el comportamiento, se basan en la amplísima utilización de la experiencia de las generaciones anteriores, es decir, de una experiencia que no se transmite de padres a hijos a través del nacimiento. La llamaremos convencionalmente experiencia histórica (Vigotski, 1925, p. 5).

Nesse sentido, Vigotski, ancorado nas ideias de Marx, se apropriou do conceito de trabalho social (categoria ontológica fundamental) para explicar a gênese da atividade consciente do homem (Lessa, 2012; Luria, 1991; Oliveira, 1997, Silva, 2012). Em outras palavras,

o trabalho enquanto categoria fundante é o complexo que cumpre a função social de realizar o intercâmbio material do homem com a natureza, é o conjunto de relações sociais encarregado da reprodução da base material da sociedade (Lessa, 2012, p. 28).

Ou seja, o homem modifica sua própria materialidade, o que implica a transformação de “seu modo de pensar e os produtos de seu pensar” pelo trabalho (Silva, 2012, p. 17). Isso significa dizer que, a partir do trabalho social, a condição existencial humana sofre uma transformação ontológica radical à medida que supera as determinações estritamente biológicas. Tal processo distingue qualitativamente a atividade consciente do homem do comportamento do animal (Luria, 1991). Nas palavras de Amboni, Neto e Bezerra,

o trabalho é um ato intencional do homem que necessita produzir sua vida material e, nesse processo, ele extrai da natureza, ativa e intencionalmente, os meios de sua existência. Ele inicia o processo de transformação da natureza e cria o mundo humano (2013, p. 267).

Deste modo, enquanto os animais se adaptam ao meio, os homens participam ativamente no processo de (re)criação do meio e de si mesmos (Luria, 1992, 2014). Por esse ângulo, ao agir sobre a natureza, o homem não somente a transforma, como transforma a si mesmo (Aita et al., 2015; Oliveira, 1997; Silva, 2012). Pino argumenta:

O homem é a única espécie de que se tem notícia que consegue transformar a natureza para criar seu próprio meio em função de objetivos previamente definidos por ele e que, ao fazê-lo, transforma-se ele mesmo, assumindo assim o controle da própria evolução (2005, p. 29-30).

Em termos gerais, o homem não apenas usa os instrumentos de trabalho como cria os próprios instrumentos. Com isso, não somente visa atender às necessidades biológicas imediatas, mas propicia o uso desses instrumentos às gerações futuras, contribuindo para a perpetuação da espécie (Aita et al., 2015; Luria, 1991; Silva, 2012). Nessa perspectiva, fica claro que o que nos diferencia dos animais não se restringe ao âmbito biológico, pois envolve necessariamente aspectos culturais.

Isso implica em dizer que, ao criar instrumentos, o homem sai do campo perceptual imediato (ação prospectiva sobre o meio), alterando substancialmente sua maneira de agir, pensar e sentir. Assim, de acordo com Lessa (2012), só pode haver existência social mediante a existência do trabalho social, tal qual defendido por Marx e incorporado por Vigotski como alicerce para o constructo de sua teoria psicológica.

À luz dos conceitos discutidos até aqui, Pino (2000) argumenta que Vigotski (2007, 2012a) parte da relação entre natureza e cultura para explicar a relação entre as funções psicológicas elementares ou naturais e as funções superiores ou culturais (sociais), sendo estas determinantes no desenvolvimento do psiquismo humano.

Um exemplo interessante ilustra a diferença entre processos elementares e processos superiores: é possível ensinar um animal a acender a luz num quarto escuro. Mas o animal não seria capaz de, voluntariamente, deixar de realizar o gesto aprendido porque vê uma pessoa dormindo no quarto. Esse comportamento de tomada de decisão a partir de uma informação nova é um comportamento superior, tipicamente humano. O mais importante desse tipo de comportamento é o seu caráter voluntário, intencional (Oliveira, 1997, p. 26).

Vale salientar que, ao discutir as duas dimensões que constituem a especificidade humana, Vigotski afirma que a emergência das funções mentais superiores não extingue as elementares (Pino, 2000). Estas apenas assumem uma nova roupagem, pois “são incorporadas na *história* humana” (Pino, 2000, p. 51, *itálico* do autor). Assim, as duas funções são interdependentes, encontram-se amalgamadas, constituindo um sistema funcional complexo (Delari, 2015; Pino, 2005).

Para Luria (1991), as formas superiores de vida estritamente humanas são encontradas na forma histórico-social da atividade, estando imbricadas ao trabalho social, ao uso de instrumentos e à emergência da linguagem, conforme afirmado anteriormente. Por isso, para Vigotski (2000, 2007), a relação do homem com o meio nunca é uma relação direta e sim indireta. Em outros termos, a ação do homem sobre o ambiente é mediada por elementos semióticos: instrumentos, signos e o outro (Colaço, Pereira, Neto, Chaves & Sá, 2007; Fontana & Cruz, 1997; Oliveira, 1997; Silva, 2012).

Pino (2005) afirma que a questão semiótica tem centralidade na obra de Vigotski. O interesse do bielorrusso por essa questão deve-se à necessidade de compreender o funcionamento do psiquismo humano e romper com o dualismo cartesiano. Sendo assim, Vigotski apoiou-se na ideia de “*mediação*

*instrumental*”, oriunda da teoria do trabalho social de Marx e Engels, para circunscrever, de forma análoga, sua tese sobre “*mediação semiótica*” (Pino, 2005, p. 135- itálico do autor). Para fundamentar esse pensamento, Pino asseverou:

Assim como Marx e Engels fizeram do *instrumento técnico*, o mediador das relações dos homens com a natureza, Vigotski faz do *signo* o mediador das relações dos homens entre si. O paralelismo entre *instrumento técnico* e *signo* vai, porém, muito além da sua função de mediação, privilegiada por Vigotski, pois a análise mais apurada permite-nos perceber que a mesma pessoa que manipula a ferramenta de trabalho imprime à sua ação uma *significação*, sem a qual a atividade humana dificilmente poderia ser criadora de novas realidades (2005, p. 135, itálico do autor).

Desse modo, o funcionamento psíquico superior constitui-se por meio dos elementos mediacionais (signos e instrumentos). Esses sistemas semióticos promovem uma mudança qualitativa no curso do desenvolvimento filogenético e ontogenético. Para tentar entender essa lógica, Vigotski (2007) discutiu três aspectos que perpassam por esses sistemas: a) os pontos comuns entre os elementos semióticos; b) as suas diferenças básicas; e c) indícios do elo psicológico entre eles.

No que se refere ao primeiro aspecto de análise, o autor discutiu que se, por um lado, os instrumentos constituem elementos criados pelo homem para modificar a natureza, por outro, os signos configuram-se como elementos auxiliares para sanar problemas de ordem psicológica (Fontana & Cruz, 1997). Dito de outra maneira, a criação dos signos é análoga à produção dos instrumentos, porém agindo na esfera psicológica de forma distinta. Desse modo, Vigotski advogou que o ponto em comum entre os instrumentos e os signos encontra-se “na função mediadora que os caracteriza” (2007, p. 53).

Em relação ao segundo aspecto, o pesquisador deu ênfase às distintas maneiras com que os signos e os instrumentos regulam o comportamento humano. Enquanto o instrumento medeia a ação do homem externamente para o domínio da natureza, os signos agem internamente e são orientados para o controle do próprio sujeito, organizando o campo simbólico e a regulação da própria ação (Fontana, 1997; Vigotski, 2007). Vale salientar que, segundo Vigotski, “essas atividades são tão diferentes uma da outra, que a natureza dos meios por elas utilizados não pode ser a mesma” (2007, p. 55).

Por fim, o terceiro fator de análise diz respeito ao elo psicológico entre signos e instrumentos. Ou seja, refere-se à relação entre esses elementos mediacionais e, conseqüentemente, o desenvolvimento deles no plano filogenético e ontogenético. Nas palavras de Vigotski,

o controle da natureza e o controle do comportamento estão mutuamente ligados, assim como a alteração provocada pelo homem sobre a natureza altera a própria natureza do homem. Na filogênese, podemos reconstruir uma ligação através de evidências documentais fragmentadas, porém convincentes, enquanto na ontogênese podemos traçá-la experimentalmente (2007, p. 55).

Isto posto, o autor afirmou que “podemos usar o termo função psicológica *superior* ou *comportamento superior* com referência à combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica” (Vigotski, 2007, p. 56, itálico do autor).

Filogeneticamente, a origem da linguagem, amalgamada ao trabalho social, é aspecto essencial na constituição do psiquismo. Tuleski (2000) destaca a importância atribuída à linguagem na teoria vigotskiana considerando-a “enquanto sistema simbólico responsável pela transformação do pensamento prático em pensamento verbal e pelo desenvolvimento das operações intelectuais responsáveis pelo controle do próprio comportamento” (p. 11).

Nesta direção, Luria (1991) argumentou que o surgimento da linguagem implica três transformações basilares na consciência humana: a) permite distinguir objetos (mesmo quando eles estão ausentes) e/ou eventos no meio externo por meio da palavra, mantendo-os na memória — visto que “a linguagem duplica o mundo perceptível, permite conservar a informação recebida do mundo exterior e cria um mundo de imagens interiores” (Luria, 1991, p. 80); b) permite o processo de abstração e generalização — quer dizer, a palavra não somente identifica coisas, mas abstrai “[...] as propriedades essenciais destas, relacionam as coisas perceptíveis a determinadas categorias” (p. 80); e c) é condição essencial de transmissão de informação complexa, pois “ao longo de muitos séculos de prática histórico-social, a linguagem permite ao homem assimilar essa experiência e por meio dela dominar um ciclo imensurável de conhecimentos, habilidades e modos de comportamento” (p. 80).

À luz desse argumento, podemos afirmar que a constituição da linguagem e sua relação com o pensamento é central. Desse modo, a emergência da palavra, signo por excelência, representa uma transformação qualitativa no desenvolvimento humano (Oliveira, 1997; Padilha, 2000).

Para Delari (2013), as contradições inerentes às relações sociais (convergências e divergências entre os sujeitos) e, conseqüentemente, imbricadas à constituição do ser humano materializam-se na própria linguagem. O modo como os seres humanos se relacionam uns com os outros (seja na elaboração do trabalho como meio de sobrevivência, seja nas criações mais abstratas, como literatura, arte, religião) é mediado pela linguagem. Assim, o ser humano torna-se humano não em função do seu nascimento biológico — funções elementares —, mas do seu nascimento cultural — funções superiores (Delari, 2013). Neste sentido, a passagem do biológico para o cultural dá-se por meio da linguagem, sendo esta condição a que nos distingue qualitativamente das demais espécies. A essencialidade da linguagem na constituição das relações sociais e da própria consciência é indiscutível sob um viés histórico-cultural. Dito isso, “a rigor, linguagem e consciência desenvolvem-se simultaneamente na gênese de cada ser humano” (Delari, 2013, p. 121).

Em suma, Vigotski (2001) defendeu que, para compreender a origem da consciência humana, é indispensável reconhecer a interdependência entre pensamento e linguagem. Nesses termos, a palavra indubitavelmente assume papel de destaque na consciência, pois “[...] está para a consciência como o pequeno mundo está para o grande mundo, como a célula viva está para o organismo, como o

átomo para o cosmo. Ela é o pequeno mundo da consciência. A palavra consciente é o microcosmo da consciência humana” (p. 486).

Conforme já argumentado, a mediação semiótica explica a transformação das funções elementares (naturais) em funções superiores (culturais), sem necessariamente anular-se mutuamente (Delari, 2015; Pino, 2005). Nas palavras de Vigotski (2000): “Qualquer função psicológica superior foi externa — significa que ela foi social; antes de se tornar função, ela foi uma relação social entre duas pessoas” (p. 24).

Nessa lógica, do ponto de vista ontogenético, as funções superiores especificamente humanas não têm raízes unicamente biológicas, como se o desenvolvimento fosse determinado pela maturação do ser, mas emergem da inserção da criança no mundo cultural, por meio das (e nas) relações sociais mediadas pelo outro (Colaço et al., 2007; Oliveira, 1997; Pino, 2005). Isso significa que desde o nascimento, a criança está imersa em um mundo cultural e não natural, visto que está em permanente interação com os adultos, que compartilham com ela seus modos de viver, sentir, imaginar, dizer, conhecer e agir, “integrando-a aos significados que foram sendo produzidos e acumulados historicamente” (Fontana & Cruz, 1997, p. 57).

Partindo do pressuposto de que a cultura é um conjunto de produções humanas dotadas de significação, o ingresso da criança no mundo cultural ocorre mediante a apropriação de significados, dos elementos semióticos dispostos na cultura (Pino, 2005).

Nas relações do indivíduo com o grupo social, a linguagem é fundamental. A palavra veio, num nível mais geral, a caracterizar a condição humana. Em termos mais específicos, na ontogênese, a linguagem tem a função de regular as ações e de propiciar a conduta intencional humana. Através da linguagem, o indivíduo prepara um ato a ser consumado (Góes, 2000a, p. 118).

Nessa lógica e na tentativa de compreender o desenvolvimento das funções psicológicas superiores na criança, Vigotski (2007) e colaboradores realizaram estudos experimentais com crianças com e sem deficiência (Andrade & Smolka, 2012). Eles objetivaram entender como elas se organizavam, como resolviam problemas (utilizando os elementos semióticos e recursos instrumentais), e como estes mediavam as relações humanas (Costa & Tuleski, 2016).

Dentro desse escopo teórico, Vigotski (2000, 2007), para explicar a passagem do cultural para o individual, desenvolveu a tese que modificaria toda a compreensão sobre o funcionamento do psiquismo: a lei genética geral do desenvolvimento cultural humano (Costa & Tuleski, 2016; Garcia & Beatón, 2004; Pino, 2005). A lei geral do desenvolvimento aponta para o duplo desenvolvimento (interno e externo) do psiquismo humano. Pino (2005) expõe que o processo se dá em dois momentos, um antes e um depois, e em duas esferas: primeiramente social e depois individual. Isso implica que as funções superiores especificamente humanas surgem no momento em que *os outros* compartilham com a criança seus modos de agir, dizer, sentir e pensar sobre o mundo, sobre os outros e sobre si mesmos (Fontana & Cruz, 1997; Garcia & Beatón, 2004; Luria, 1992, 2014; Smolka, 2000).

Nas palavras do próprio Vigotski (2000): “Lei geral: qualquer função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos — primeiro no social, depois no psicológico, primeiro entre as pessoas como categoria interpsicológica, depois — dentro da criança” (p. 26), como categoria intrapsíquica.

Isto quer dizer que todo o desenvolvimento cultural passa por três níveis: em si, para outros e para si (Padilha, 2007; Sawaia & Silva, 2015; Vigotski, 2000). Isto é, as funções superiores são constituídas a partir das relações sociais mediadas, as quais são internalizadas no plano intrapsíquico. Este movimento foi conceituado por Vigotski (2007) como processo de internalização ou, conforme o entendimento de Pino (2005, 2000), processo de conversão:

Com efeito, o termo internalização conduz a pensar na existência de dois espaços físicos — um externo, ou social, e um interno, ou pessoal — na constituição e gênese das funções superiores, ao passo que conversão conduz a pensar na ocorrência nas funções de algum tipo de mudança ao passar de um plano para o outro, indicando o que parece ser a condição para que a passagem possa ocorrer, ou seja, a natureza do processo, não apenas sua existência (Pino, 2005, p. 110).

Sendo assim, é por meio da internalização (ou conversão) das funções psicológicas superiores constituídas nas e das relações sociais (mediadas) “[...] que se desenvolvem novas estruturas psicológicas, novas composições dos processos psicológicos” ao longo da ontogênese (Costa & Tuleski, 2016, p. 109). Em outros termos, internalização é a conversão da experiência alteritária para a experiência em mim (D.N.H. Silva, comunicação pessoal, 2016).

À luz dos argumentos apresentados até aqui, compreendemos que a constituição das funções psicológicas superiores, especificamente humanas (atenção, percepção, imaginação, memória...), emergem, ao longo da ontogênese, das relações sociais mediadas pela linguagem e/ou pelo instrumento. Além disso, as funções superiores seguem uma lei geral, o que significa dizer que elas se constituem em dois planos: primeiro no social e depois no pessoal (Pino, 2005). Conforme veremos a seguir, este princípio é igualmente aplicado ao desenvolvimento da criança com e sem deficiência.

## **2.1 Fundamentos da defectologia: possibilidades de desenvolvimento (também) da criança com autismo**

Na obra *Fundamentos da defectologia*<sup>23</sup>, Vigotski (2012b) destacou que, em se tratando da lei genérica do desenvolvimento, no que tange às crianças com deficiência, os princípios gerais do

---

<sup>23</sup>“Defectologia” foi o termo adotado por Vigotski no início do século XX, traduzido para os dias atuais como *deficiência e educação especial* (Sales, Oliveira & Marques, 2011). A defectologia configurava-se por pesquisas envolvendo crianças e adultos acometidos por deficiências, incapacidades (Barroco, 2007). Vale salientar que,

desenvolvimento são os mesmos das crianças consideradas sem deficiência. Ou, nas palavras do próprio autor, “las leyes que rigen el desarrollo, tanto del niño anormal como del normal, son en lo fundamental las mismas” (p. 213). De fato, é por meio da experiência cultural que qualquer criança (incluindo, portanto, a criança com autismo) se constitui subjetivamente, transformando as restrições biológicas em potencialidades dadas pela cultura.

Neste sentido, o psicólogo russo, na tentativa de compreender o funcionamento psíquico imbricado às dinâmicas socioculturais, dedicou-se ao estudo das crianças com deficiência, pretendendo desvendar as peculiaridades do funcionamento das funções superiores destes sujeitos (Mendonça & Silva, 2015; Netto & Leal, 2013). Para tanto, o foco dos seus estudos em defectologia direcionou-se para a educação social e as potencialidades do desenvolvimento da criança com deficiência (Lira & Schlindwein, 2008). Vigotski (2012b), concebeu as peculiaridades da criança com deficiência para além de suas limitações biológicas, enfatizando o papel da cultura circundante. O pesquisador defendeu a ideia da “deficiência como um constructo social” (Netto & Leal, 2013, p. 80). Isso sugere, minimamente, que os aspectos sociais não podem ser ignorados em se tratando do desenvolvimento das pessoas com deficiência e/ou transtornos.

Es preciso plantear y comprender el problema de la defectividad infantil, en la psicología y la pedagogía, como un problema social, porque su momento social, anteriormente no observado y considerado por lo común como secundario, resulta en realidad ser fundamental y prioritario. Se lo debe estimar como principal. Es preciso encarar con audacia este problema como un problema social (Vigotski, 2012, p. 74).

Para tanto, Vigotski (2012b) trilhou um percurso histórico-metodológico inverso; iniciou sua pesquisa com críticas-argumentativas aos métodos psicológicos (e também anatômicos e fisiológicos) da época, por exemplo, à escala de Binet (1857–1912)<sup>24</sup>. De acordo com Vigotski (2012b), concepções como esta encontravam-se ancoradas em estudos basicamente quantitativos sobre o desenvolvimento infantil atípico<sup>25</sup>. Ou seja, tais métodos apenas quantificavam as limitações (*déficits*) por meio de escalas, tamanhos, proporções:

Como si todos los problemas de la defectología fuesen problemas de las proporciones y toda la diversidad de fenómenos estudiados por la defectología quedara englobada por un esquema único: “más-menos”. En defectología se comenzó antes a calcular y a medir que a

---

anteriormente a Vigotski, tal termo foi introduzido na língua russa em 1912, por um psiquiatra chamado Vsevolod Petrovich Kashchenko (1870–1943) e alguns colaboradores, com o objetivo de distinguir as crianças com as quais trabalhavam de outras crianças que também eram designadas especiais — crianças superdotadas (Netto & Leal, 2013). Em uma nota no final do texto “Los problemas fundamentales de la defectología contemporánea”, entendemos que, “apoiando-se na teoria materialista dialética do desenvolvimento, Vygotski define a defectologia como o ramo do saber sobre a variedade qualitativa do desenvolvimento das crianças anormais, da diversidade de tipos de desenvolvimento e, sobre esta base, esboça os principais objetivos teóricos e práticos que enfrentam a defectologia e a escola especial soviética” (Vigotski, 2012b, p. 37, tradução nossa).

<sup>24</sup> Alfred Binet, psicólogo francês, precursor na elaboração de um sistema metodológico de teste para medir o QI (nível de desenvolvimento mental) das crianças no século XIX (Vigotski, 2012b).

<sup>25</sup> Termo usado por Vigotski no texto, *La colectividad como fator de desarrollo del niño deficiente*: “Allí donde enfrentamos un desarrollo atípico, que se desvía de la norma...” (2012b, p. 213).



experimentar, observar, analizar, diferenciar y generalizar, describir y definir cualitativamente (p. 11).

A ênfase qualitativa levou o estudioso bielorrusso a tecer argumentos contrários às escolas especiais por desenvolverem práticas educativas voltadas para o *déficit*. Isto é, elas atuavam como entidades assistencialistas e/ou ancoradas nos aspectos orgânicos, ignorando os fatores socioculturais do desenvolvimento de qualquer pessoa (Netto & Leal, 2013; Vigotski, 2012b). Para ele, as concepções puramente aritméticas sobre a deficiência estavam ultrapassadas (Barroco, 2007).

Partindo da perspectiva de um desenvolvimento integrado às condições sociais e culturais do sujeito, o pensamento vigotskiano defende que “el niño cuyo desarrollo está complicado por el defecto no es simplemente un niño menos desarrollado que sus coetáneos normales, sino desarrollado *de otro modo*” (2012b, p. 12, *itálico do autor*). De fato, não são os aspectos quantitativos do desenvolvimento que distinguem as crianças com deficiência das sem deficiência, mas necessariamente os aspectos qualitativos relacionados à estrutura orgânica e psicológica do desenvolvimento da personalidade daquelas crianças diante dos desafios culturais (Vigotski, 2012b). Por essa razão, a criança com deficiência não é mais nem menos desenvolvida que uma criança sem deficiência, mas desenvolve-se de maneira distinta.

Por essa lógica, podemos afirmar que, para a perspectiva histórico-cultural (ao contrário das visões biologizantes), as crianças com surdez, cegueira, autismo, deficiência intelectual ou física (entre outras) são vistas como diferentes, em suas especificidades; não deficientes. Isso significa que, para essa abordagem teórica, que tem como tese central a constituição social e histórica do ser humano, ser deficiente é nada mais nada menos que um modo distinto de constituição do sujeito; uma maneira peculiar de se colocar no mundo (Bagarollo, 2005). Nesta linha, Padilha defende: “A *deficiência* não é uma *insuficiência*, mas uma organização peculiar das funções psicológicas superiores, cuja configuração muda em conjuntos regulares de processos de significação” (2007, p. 22, *itálico da autora*).

Por conseguinte, Vigotski (2012b) destacou que o desenvolvimento (de todo e qualquer ser humano, com ou sem deficiência) não é linear ou harmônico. Pelo contrário, a ontogênese encontra-se marcada por conflitos e rupturas, passando por caminhos irregulares. Conforme ratifica Dainêz,

o autor considera o desenvolvimento humano enquanto processo cultural, dinâmico e dialético complexo, concebido como espiral e em constante movimento que ao longo da história se cruzam e se produzem, evoluem e retrocedem dialeticamente. O conceito de desenvolvimento implica evoluções, revoluções, crises, mudanças desiguais de diferentes funções, incrementos e transformações qualitativas de capacidades (2009, p. 19).

Na tentativa de superar o pensamento determinista da psicologia tradicional, que compreendia a deficiência como uma falha, incapacidade e limitação, Vigotski (2012b) apontou para o duplo papel assumido pela deficiência orgânica no desenvolvimento cultural infantil. Ou seja, de um lado, há a limitação que contribui para o desenvolvimento não regular; de outro lado, essa mesma dificuldade

reage de forma contrária impulsionando o desenvolvimento (Barroco, 2007). Isso significa que “el defecto no es solo una debilidad, sino también una fuerza” (Vigotski, 2012b, p. 48).

O desenvolvimento cultural da criança com deficiência, apesar de atravessado por conflitos e rupturas, configura-se como a “principal esfera em que é possível compensar a deficiência” (Vigotski, 2011, p. 863). Vigotski (2011) defendeu que as barreiras impeditivas do desenvolvimento pelo caminho direto (biológico) são vencidas com a criação de caminhos indiretos (culturais) que possibilitam a superação das limitações e/ou dos *déficits* oriundos da deficiência.

A estrutura do caminho indireto surge apenas quando aparece um obstáculo ao caminho direto, quando a resposta pelo caminho direto está impedida; em outras palavras, quando a situação apresenta exigências tais, que a resposta primitiva revela-se insatisfatória. Como regra geral, podemos considerar isso como operações culturais complexas da criança” (Vigotski, 2011, p. 864).

Vigotski (2012b) apoiou-se em Adler<sup>26</sup> (1870–1937) para fundamentar sua tese geral sobre o processo compensatório, quer dizer, de superação dos *déficits* causados pela insuficiência orgânica. Ele sublinhou que “Adler piensa dialécticamente: el desarrollo de la personalidad es impulsado por la contradicción; el defecto, la inadaptación, la insuficiencia, no es solo un menos, una deficiencia, una magnitud negativa, sino también un estímulo para la supercompensación” (p. 44).

Porém, Vigotski (2012b) avança na ênfase sobre o papel da cultura, pois critica a relação entre compensação e inferioridade apresentada por Adler. Para ele, era “limitada y errónea reducción de la influencia ambiental en el proceso de desarrollo del niño, al ‘sentimiento de inferioridad’, la inconsistencia filosófica del concepto de ‘supercompensación’ y otras” (p. 38). De mais a mais, Vigotski considerou que a teoria de Adler se ancorava em um pressuposto teórico distorcido, “confuso e complicado” (2012b, p. 38).

Dainêz & Smolka (2014), ao apresentarem o histórico de construção do conceito de compensação, a partir da interlocução entre Vigotski e Adler, asseveram que esse conceito, na visão de Adler, qualificava-se como um movimento impulsionado pelo sentimento de inferioridade. Já para Vigotski, a compensação deve ser entendida como “a produção de uma luta social” (2014, p. 1102) reverberada na forma como a sociedade e as instituições se organizam no atendimento e acolhimento da criança com deficiência. Dessa maneira, “os modos de enfrentamento social da deficiência são diversos, o que pode conduzir o desenvolvimento da criança para um caminho profícuo ou não” (2014, p. 1102).

Convém sublinhar que o conceito de compensação não pode ser compreendido como sinônimo de plasticidade cerebral. Isto porque a ideia de compensação é datada do final do século XIX e início do século XX. Logo, não existia até então uma definição concreta para o que atualmente se conceitua como plasticidade cerebral (Andrade & Smolka, 2012).

---

<sup>26</sup> Psiquiatra e psicólogo russo. Fundou a escola da psicologia individual (Vigotski, 2012b).

Todavia, ao longo de suas construções teóricas, Vigotski apresentou hipóteses acerca dessa temática, ao se preocupar com os modos de compensação que estão em andamento (ou ciclos desenvolvimentais) para a solução de um problema orgânico, possibilitando o desenvolvimento distinto, porém integral do homem. Andrade e Smolka argumentam que “o reestabelecimento do funcionamento de áreas cerebrais lesadas por meio da plasticidade sináptica resulta na configuração não só de um funcionamento metabólico de restauração, mas também, em novas formas de atividade psicológica” (2012, p. 707).

Isso implica em dizer que a reestruturação neural está diretamente ligada à relação do para si e para o outro (do externo para o interno), responsável pelo desenvolvimento das funções psicológicas superiores, conforme discutido no início deste capítulo. Para além, Vigotski (2009) apresentou o conceito de plasticidade cerebral ao refletir sobre a construção da memória, destacando a importância da conservação da experiência vivida para o conhecimento da realidade. Ele afirmou que o princípio orgânico dessa atividade reprodutora (ou da memória) é a plasticidade cerebral, compreendendo-a como “a propriedade de uma substância que permite que ela seja alterada e conserve as marcas dessa alteração” (p. 12). Para ilustrar o conceito de plasticidade cerebral, Vigotski usou de analogias:

No cérebro, ocorre algo semelhante ao que acontece a uma folha de papel quando a dobramos ao meio. No local da dobra, fica a marca resultante da modificação feita, bem como a predisposição para repetir essa modificação no futuro. Basta, agora, soprar essa folha de papel para que ela se dobre no mesmo local em que ficou a marca (2009, pp. 12-13).

Diante o exposto, o significado de compensação para Vigotski (2012b) não estava ligado diretamente a uma mera compensação biológica (por exemplo, um rim que compensa o outro na sua ausência), mas a uma compensação de origem social que implica e estimula, se assim podemos dizer, uma reestruturação plástica neuronal. Logo, o processo de compensação da deficiência é de natureza cultural, e não exclusivamente biológica e/ou ambiental (Cunha, Ayres & Moraes, 2010; Vigotski, 2012b). Nas palavras de Vigotski, “donde resulta imposible un desarrollo orgánico ulterior, se abre ilimitadamente el camino del desarrollo cultural” (2012b, p. 187).

Vigotski partiu de sua tese central sobre o desenvolvimento humano (constituído nas e das relações sociais) para elaborar o conceito de compensação, visando a um desenvolvimento prospectivo do sujeito com deficiência e sua inserção no mundo cultural. Dessa forma, “para Vygotski, a força motriz que incita o desenvolvimento compensatório está na sociabilidade da conduta, a qual permite ao indivíduo encontrar formas alternativas para construir e desenvolver as funções mentais superiores” (Dainêz, 2009, p. 36).

Corroborando a ideia precípua de Vigotski (2012b) de que o processo de compensação do defeito (deficiência) é de natureza social e não biológica, algumas pesquisas na psicologia têm buscado compreender o autismo para além do *déficit* (Bergo, 1999; Bragin, 2011; Cruz, 2009; Chiote 2011; Kelly, 2012; Orrú, 2012a). Elas consideram a compensação social como o caminho indiscutível

para o pleno desenvolvimento da criança com autismo, buscando inserir essa criança no meio social, com ênfase no trabalho dialógico e mediacional, como veremos a seguir.

## **2.2 Deficiência e cultura: o desenvolvimento da criança com autismo na perspectiva histórico-cultural**

As reflexões de Vigotski (2012b) sobre a deficiência abarcam a criança com deficiência mental<sup>27</sup>, surdez, cegueira, deficiência múltipla etc., não contemplando o autismo por ser esse um transtorno posterior às obras e à morte do autor. Todavia, indubitavelmente, suas proposições sobre deficiência debatidas em *Fundamentos de defectología* têm aplicabilidade substantiva à compreensão do desenvolvimento da criança com autismo. Porém, salientamos que as discussões teóricas desdobradas da perspectiva histórico-cultural ainda são recentes para compreensão do autismo. Entre essas pesquisas, vale a pena ressaltar a importância do trabalho de Chiote (2015), Orrú (2006, 2010, 2012a, 2012b, 2016), Roza (2014), entre outros. Para esses autores, o maior desafio da psicologia é pensar em processos mediacionais que desloquem esse sujeito desse lugar limitado, propiciando a ele confrontos com a experiência alteritária.

Orrú, na direção do pensamento vigotskiano, considera a linguagem como responsável pelo “processo de mudança de funções psicológicas interpessoal em intramental, constituindo, assim, o pensamento, a consciência e as outras funções psíquicas superiores, próprias da espécie humana” (2012a, p. 112). Tendo em vista a importância da emergência da linguagem no desenvolvimento do psiquismo humano, Orrú (2006) afirma que as características apresentadas pela criança com autismo têm ligação direta com a falta de reciprocidade e compreensão mútua na comunicação, dificultando seu convívio social. Dessarte, o *déficit* na linguagem atinge amplamente, “além da parte verbal, as condutas simbólicas que dão significados às interpretações das circunstâncias socialmente vividas, dos sinais sociais e das emoções nas relações interpessoais” (p. 27).

A autora argumenta que a criança com autismo tem que ser vista como um sujeito com potencialidades de aprender; ela precisa ser compreendida como tal, sem obviamente ignorar as peculiaridades que a constituem (Orrú, 2012b). A pesquisadora argumenta que,

mesmo que o autismo possa gerar alterações temporárias ou permanentes e que, em decorrência dele, possam surgir incapacidades refletidas no desempenho e na atividade funcional da pessoa, os quais implicarão em desvantagens para sua adaptação e interação com a sociedade, é possível haver possibilidades de compensação para se conseguir um

---

<sup>27</sup> Essa expressão foi substituída por “deficiência intelectual” desde a Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual em 2004. Esse termo foi adotado por levar em consideração as características do funcionamento do intelecto e não da mente (Mendonça, 2013).

desenvolvimento psicológico mais significativo, nos casos de deficiência e suas conseqüências. Tal compensação depende da existência de relações sociais e das mediações semióticas que tornam possível vencer os déficits (Orrú, 2010, p. 12).

Ancorada na concepção vigotskiana de que o desenvolvimento ocorre por meio das relações sociais mediadas, Orrú (2016) afirma que é pelo convívio com o outro, ampliando suas relações sociais, que a criança com autismo poderá desenvolver suas potencialidades e possibilidades de aprendizagem. A pesquisadora reitera que, no trabalho com a criança com autismo, a ênfase não pode estar nos sintomas do autismo. O foco tem que estar no potencial, visto que essa criança se desenvolve a partir de “suas vivências culturais, sociais, históricas no contexto micro e macrosocial, sendo o Transtorno do Espectro do Autismo alguma coisa a mais em sua vida e não o aspecto mais importante que determina seu fracasso” (p. 54).

Nessa mesma linha argumentativa, Chiote, com base nos preceitos da perspectiva histórico-cultural, compreende “o desenvolvimento da criança com autismo como um processo contínuo e não linear, em uma relação dialética entre biológico e cultural que constitui histórica e socialmente cada ser singular” (2015, p. 24). A autora sinaliza para um fator impeditivo do desenvolvimento da criança com autismo que não está exclusivamente centrado no *déficit*, mas na maneira (limitada) com que o outro significa ou tenta significar suas ações:

diante da criança com Autismo, no estranhamento das ações e da linguagem dessa criança, o papel do outro muitas vezes se limita, limitando também as ações em relação a essa criança, às práticas educativas e à formação da consciência de si para o desenvolvimento de processos autorregulados nessa criança (Chiote, 2015, p. 34).

A pesquisadora argumenta que é pela interpretação do outro que a criança com autismo é inserida na cultura. As formas de interação dela com o outro e com o mundo é que irão contribuir (ou não) para seu desenvolvimento singular. Nessa linha, Chiote defende que,

devemos situar a criança com autismo no meio social, a partir de como ela é significada e constituída pelo outro sem desconsiderar suas especificidades, mas levando em consideração essa criança como um sujeito que pensa, deseja, sente e representa o mundo de uma maneira peculiar, interagindo com ele de outra forma (2015, p. 37).

Dito de outra maneira, não se pode compreender (restringir) o desenvolvimento da criança com autismo à eliminação do defeito (deficiência) para adequação ao meio social. Pelo contrário, é necessário contribuir para o desenvolvimento cultural dessa criança favorecendo o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, a partir das dinâmicas relacionais.

Corroborando com ideia vigotskiana de que a linguagem possibilita a constituição da pessoa, seus modos de agir, pensar, sentir, significar e transformar o mundo e a si mesmo, Roza (2014) desenvolveu uma pesquisa com o objetivo de “analisar a comunicação de um menino com TEA, a partir da observação dos modos como ele se engajava nas interações sociais e usava as funções superiores para se apropriar dos modos humanos de produzir significado” (p. 25). Em sua pesquisa, ela

afirmou que, mesmo não oralizada, a criança com autismo se comunicava com a mãe por meio de gritos para conseguir o que desejava. A pesquisadora constatou que,

a estratégia comunicativa do menino indica que ele produz significado ao gritar e protestar quando os adultos o impedem de sair da sala. [...] Portanto, fica claro que há intenções e sentidos em suas ações. Isso indica a possibilidade de significar o mundo e se desenvolver culturalmente (p. 85).

Roza (2014) tentou enxergar a criança com autismo para além dos aspectos que a caracterizam nos manuais diagnósticos. Defendeu a importância de a criança com autismo ser vista como alguém que, apesar das limitações impostas pelo transtorno, pode se desenvolver ao se apropriar dos diversos aspectos da cultura humana, pois age simbolicamente.

O fato do menino se apropriar de diversos modos de agir com sentido e se comunicar simbolicamente revela que, apesar das dificuldades, há possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento; tanto para ele, quanto para outras crianças com TEA. Consideramos que a aprendizagem e o desenvolvimento de todas as crianças podem ser favorecidos e potencializados nas ocasiões em que os adultos investem na interação social e na linguagem procuram sentido nas manifestações das crianças. Por isso, em relação às crianças com TEA também devemos agir do mesmo modo e investir nos sentidos e significados das ações humanas, tendo em vista que o que nos torna humanos é justamente a capacidade de operar com símbolos (p. 113).

Essas recentes pesquisas, entre tantas outras (Brandizzi, 2009; Cotonhoto & Victor, 2015; Freitas, 2008, 2015; Mattos & Nuernberg, 2011; Nascimento & da Cruz, 2014; Passerino, 2005) fundamentadas nos pressupostos da perspectiva histórico-cultural, têm trazido contribuições significativas ao estudo do desenvolvimento das crianças com autismo, destacando os aspectos sociais, educacionais (inclusivos), linguísticos e mediacionais. Entretanto, mesmo diante dos avanços apresentados, ainda são escassos os estudos sobre os processos criadores da criança com autismo na perspectiva histórico-cultural. Aliás, o enfoque tradicional (psicanalista, behaviorista e cognitivista) de pesquisas do autismo tem defendido as dificuldades de as crianças brincarem, desenharem e se desenvolverem simbolicamente. Nas palavras de Orrú, “uma das afirmações mais comuns sobre os autistas é a de que eles não brincam por eles não interagirem” (2012a, p. 138).

Buscando contribuir para este debate, esta investigação problematiza o papel do brincar como um campo rico de experiência mediacional para pensar questões do desenvolvimento dessas crianças. Nessa linha, indagamos: como brincam as crianças com autismo?

### 3 IMAGINAÇÃO E INFÂNCIA: O BRINCAR COMO PROTAGONISTA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

*No entrever da necessidade e do desejo infantil surge a ação lúdica. Pela imaginação, por meio do faz de conta, a criança pode viver tudo aquilo que lhe é interdito pela realidade.*

(Silva, Costa & Abreu, 2015, p. 122).

A depender do lugar teórico assumido, o termo *imaginação* apresenta diversos contornos conceituais. De fato, no campo científico, há entendimentos difusos em torno desse conceito (Pino, 2012). De um lado, ele se associa a uma dimensão psicológica inata — que está presente no ser humano desde o seu nascimento e vai se formando naturalmente —, tal qual um processo evolutivo e maturacional; de outro, pode ser visto como a possibilidade de cada organismo armazenar imagens conforme seu interesse e as exigências do meio (Pino, 2012; Vigotski, 2009). Ambas as conceituações focam a dimensão elementar para a compreensão deste funcionamento psíquico, não revelando suas especificidades ontológicas.

O século XX caracterizou-se como um período de divergências acerca da relação entre imaginação e desenvolvimento humano nos mais diversos campos teóricos (filosofia, psicologia, psicanálise etc). O cenário de disputas revelava a inexistência de um entendimento conceitual entre as linhas de pesquisa (Silva, 2012). Destarte, as divergências no campo da imaginação não se limitavam a uma questão terminológica, mas sim epistemológica. As contradições conceituais sobre imaginação criadora configuraram-se como um problema no campo dos estudos, especificamente, na psicologia.

Os pesquisadores à época (Freud, Piaget e Wundt) não conseguiam explicar a dimensão material do caráter criativo da imaginação. Tal dificuldade justificava-se devido à complexidade desse processo, o que provocou não somente divergências entre as linhas psicológicas, mas limitações no modo de compreender o desenvolvimento humano (Vigotski, 1998, 2014a; Pino, 2012).

Vigotski (1998/2014a) argumentou que, “para a velha psicologia, que costumava considerar todos os aspectos da atividade psíquica do homem como conhecimento das combinações associativas das impressões acumuladas anteriormente, o problema da imaginação constituía um enigma insolúvel” (1998, p. 107). Conforme o autor, na velha psicologia, o estudo da imaginação resumia-se a duas ideias: imaginação reprodutora e imaginação criadora (reconstrutiva).

A imaginação reprodutora estava associada, pelos representantes da psicologia associacionista, ao funcionamento mnemônico. Assim, a imaginação era nada mais nada menos que a mera reprodução, em imagens, da nossa vivência (Vigotski, 1998, 2014a). Contrariamente, Vigotski (1998,

2014a) defendeu que o homem não somente reproduz imagens, mas, ancorado na memória, é capaz de (re)criar elementos novos. Conforme afirma Silva,

os atos de imaginar e a própria produção de imagens não estão presos de forma reprodutiva às percepções do passado ou a impressões acumuladas anteriormente. A imaginação é, acima de tudo, a capacidade do homem de criar, mesmo que baseando-se na experiência passada, elementos novos (2012, p. 20).

A psicologia tradicional explicava o surgimento de novas imagens como produto de combinações (associações) casuais de elementos. Vigotski criticava: “Na imaginação criativa, surgem novas combinações desses elementos que não são novos em si. Essa é a lei fundamental da imaginação do ponto de vista da velha psicologia” (1998, p. 109).

Na verdade, o cerne da questão estava no modo como as correntes teóricas constitutivas da velha psicologia concebiam a atividade criativa. Elas “resolviam a questão de um modo igualmente metafísico, no sentido de que, ao tomar como original a atividade reprodutora da consciência, fechavam o caminho para explicar como surge a atividade criativa no processo de desenvolvimento” (Vigotski, 1998, p. 113).

À luz dos pressupostos da perspectiva histórico-cultural, tendo como matriz epistemológica o materialismo histórico-dialético, a imaginação configura-se como uma das funções psicológicas superiores (imaginação, atenção, memória, percepção, linguagem e emoção) que se desenvolve em razão da dimensão cultural da formação da atividade consciente (Pino, 2012; Silva, 2012). Essas funções, como discutidas no capítulo anterior, emergem das e nas relações humanas mediadas. Por esse ângulo, Pino compreende a imaginação como uma dimensão,

que permite ao indivíduo operar com as imagens (atividade de imaginar) para pensar e criar seus “mundos de fantasia” que se sobrepõem ao mundo do real concreto. Entendida assim, a imaginação não é apenas um lócus na qual habitam as imagens, mas sobretudo uma espécie de “factoria” onde elas são elaboradas e reelaboradas. Ora ao associar as imagens, abre-se uma nova forma de entender a imaginação e sua função no desenvolvimento do homem (2012, p. 12).

Os pesquisadores da perspectiva histórico-cultural, Vigotski, Luria e Leontiev, sustentaram a discussão teórica sobre a imaginação (e o desenvolvimento humano) com base nas concepções marxianas do desenvolvimento (Silva, 2012). Por esse prisma teórico, a raiz da consciência humana está no que Marx considerou como trabalho social constituído culturalmente ao longo da filogênese (história da espécie), conforme discutido no capítulo anterior.

Assim, a condição (natural) de existência do homem transfigura-se em uma condição cultural ao criar e reinventar o real (Silva, 2012). Nas palavras da autora,

o homem não organiza sua ação no mundo dependendo daquilo que a natureza lhe oferece. Ao contrário dos animais, ele cria elementos na natureza, transforma a realidade. A moradia, as



vestimentas, a agricultura, a pesca, os instrumentos são exemplos de criações humanas (Silva, 2012, p. 18).

O desenvolvimento da imaginação possibilita ao sujeito ir além do real, superando as percepções imediatas do meio. Isso porque “para a imaginação é importante a direção da consciência, que consiste em se afastar da realidade, em uma atividade relativamente autônoma da consciência, que se diferencia da cognição imediata da realidade” (Vigotski, 1998, p. 129).

Nesse sentido, Vigotski (1998, 2014a) discutiu o nexos entre pensamento e imaginação. Tal como ocorre no desenvolvimento do pensamento e das demais funções superiores, a imaginação se articula com o desenvolvimento simbólico mediado pela palavra. Para o bielorrusso, com o advento da linguagem, o sujeito liberta-se das percepções imediatistas da realidade, transpondo limites. Nas palavras do próprio autor:

O processo de desenvolvimento da imaginação infantil, assim como o processo de desenvolvimento de outras funções psíquicas superiores, está seriamente ligado à linguagem da criança, à forma psicológica principal de sua comunicação com aqueles que a rodeiam, isto é, à forma fundamental de atividade coletiva social da consciência infantil (Vigotski, 1998, p. 123).

Sob esse viés científico, Vigotski (2009) construiu seu arcabouço teórico em torno do conceito de imaginação. Na obra *Imaginação e criação na infância*, ele mergulhou no universo simbólico na tentativa de compreender o funcionamento da imaginação (Silva, 2012). O autor se dedicou a encontrar uma explicação para “a imaginação como atividade humana (não uma faculdade dada *a priori*) elaborada com base na experiência sensível, transformada pela própria produção do homem, pelas possibilidades de significação, pela cultura” (Smolka, 2009, p. 20- *italico da autora*).

Nessa lógica argumentativa, enquanto para a psicologia velha a concepção da imaginação tramitava pelo campo do devaneio metafísico, para Vigotski (2009), constituía a pedra angular do pensamento e, conseqüentemente, da criação, pois, para criar, o homem necessariamente imagina (Silva, 2012). Sendo a imaginação o alicerce da criação (Pinto & Góes, 2006), tudo que integra a cultura humana deriva da criação do homem. Para Vigotski, tudo que há no mundo físico (objetos, coisas), que faz parte do nosso dia a dia, independentemente de serem coisas mais simples ou mais sofisticadas, “são *imaginação cristalizada*” (2009, p. 15, *italico do autor*).

Na verdade a imaginação, base de toda atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando também possível a criação artística, a científica e a técnica. Nesse sentido, necessariamente, tudo o que nos cerca e foi feito pelas mãos do homem, todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia (Vigotski, 2009, p. 14).

Sob esta ótica, a atividade criadora está amalgamada ao real, à experiência, aos modos de vida e percepção (imaginação) do mundo do ser humano, constituindo-se como um “sistema psicológico” complexo (Vigotski, 1998, p. 127). Assim,

é possível inferir que todo processo de imaginação infantil só pode ocorrer com base nas experiências sociais vividas e apropriadas pela criança, experiências provenientes do universo real da criança e das suas relações com as pessoas e com os objetos culturais à sua volta (Steinle, 2013, p. 114).

Nesse sentido, Vigotski (2009), na tentativa de compreender o funcionamento psicológico da imaginação e suas atividades criadoras, elaborou quatro leis explicativas da relação entre realidade e imaginação (Silva, 2012; Silva, Costa & Abreu, 2015; Prestes & Tunes, 2012; Vigotski, 2009). A primeira lei parte da experiência direta ou indireta com a realidade. Isso implica que a criação não emerge do nada, mas das experiências (passadas) do sujeito; de elementos retirados da realidade; da (re)configuração desses elementos, alternando “aspectos do real ‘associados’ com imagens de fantasias” (Silva, 2012, p. 21). Assim sendo, a experiência social e cultural é, indubitavelmente, essencial ao processo de imaginação e criação humana (Vigotski, 2009).

Ao contrário da primeira, na segunda lei, a experiência apoia-se na imaginação (Silva, 2012). Isto é, o sujeito não se limita às próprias experiências, mas apoia-se em experiências alheias para imaginar, sentir e conhecer novos elementos, ampliando suas próprias experiências. Assim, o ser humano (re)elabora e (re)significa a realidade, pois imagina situações (fatos e acontecimentos) que não viu nem muito menos vivenciou, apropriando-se das experiências de outrem e/ou de um contexto histórico (Silva, 2012; Vigotski, 2009). Nesse sentido,

a imaginação é uma condição totalmente necessária para quase toda atividade mental humana. Quando lemos o jornal e nos informamos sobre milhares de acontecimentos que não testemunhamos diretamente, quando uma criança estuda geografia ou história, quando, por meio de uma carta, tomamos conhecimento do que está acontecendo a uma outra pessoa, em todos esses casos a nossa imaginação serve à nossa experiência (Vigotski, 2009, p. 25).

Na terceira lei, Vigotski (2009) destacou a relação entre imaginação e emoção: o enlace emocional (Sawaia & Silva, 2015). O autor afirmou que os sentimentos são transformados em imagens, pois, “quando experimentamos sensações, pensamos em imagens” (Silva, 2012, p. 22). Assim, qualquer sentimento se manifesta externamente — tremor, batimentos cardíacos acelerados — e internamente — ideias, imagens e representações (Vigotski, 1998, 2009). De outro lado, a imaginação também interfere diretamente nos sentimentos, conforme a Lei da Realidade Emocional da Imaginação<sup>28</sup> (Vigotski, 2009). O exemplo que melhor ilustra essa lei é o do casaco pendurado no quarto da criança: ao imaginar que o casaco é um monstro, ela é dominada pelo sentimento do medo. Esse sentimento é tão real que gera reações orgânicas, como suor e palpitações. Assim, a imagem do monstro criada pela criança não é real, mas o sentimento de medo (vivenciado e experienciado pela criança) é real, verdadeiro. Isso porque, conforme asseveram Sawaia & Silva (2015), inspiradas pelas

---

<sup>28</sup> Em *Psicologia da arte*, Vigotski (1999) chama essa lei de Lei da Realidade dos Sentimentos e, nas *Obras Escogidas*, de Lei da Sensação Real (Smolka, 2009).

ideias de Espinosa (1632–1677), “a mente só erra porque imagina o que sente, mas não erra por imaginar o que sente” (p. 352).

A quarta e última lei de relação entre imaginação e realidade sustentou-se na ideia do novo, do ineditismo. Por essa lei, Vigotski (2009) destacou o caráter histórico dos processos criadores, pois nesse caso estava presente a “própria inventividade humana” (Silva, 2012, p. 22). O autor defendeu que os elementos do real poderiam ser (re)construídos na esfera psicológica e (re)materializados na realidade, porém com outra roupagem, gerando novas assimilações e interpretações do real. Esse processo, ou melhor, “esse movimento circular (ciclo da imaginação) encerra a base da atividade criadora” (Silva, 2012, p. 22).

A sua essência consiste em que a construção da fantasia pode ser algo completamente novo, que nunca aconteceu na experiência de uma pessoa e sem nenhuma correspondência com algum objeto de fato existente; no entanto, ao ser externamente encarnada, ao adquirir uma concretude material, essa imaginação “cristalizada”, que se fez objeto, começa a existir realmente no mundo e a influir sobre outras coisas (Vigotski, 2009, p. 29).

Em suma, a imaginação criadora é um processo complexo, ancorado nas experiências humanas. Portanto, emerge de modo peculiar em cada etapa do desenvolvimento infantil, conforme veremos a seguir.

### **3.1 A criação e o brincar da criança na idade pré-escolar**

A atividade criadora é uma função estritamente humana e não uma mera fonte de prazer. É uma necessidade vital, que projeta o homem para o futuro, alterando o presente com base em suas experiências do passado. Desse modo, atribui-se à atividade criadora um aspecto transformador que propicia ao sujeito “planejar, projetar e construir suas condições específicas de existência” (Vigotski, 2009, p. 11).

A criação assume diferentes contornos ao longo da ontogênese. Desde a infância as crianças brincam, criam e imaginam. Parte dessas criações advém da sua relação imitativa com o outro, mas não é só isso. O brincar, por exemplo, não é uma mera reprodução; é também a produção de algo novo. Portanto, “a criação não emerge do nada, mas requer um trabalho de construção histórica e participação da criança na cultura. A brincadeira infantil é, assim, um lugar por excelência de incorporação das práticas e exercício de papéis e posições sociais” (Smolka, 2009, p. 16).

A função imaginativa ancora-se na experiência material (real) da criança; logo, é incoerente pensá-la deslocada de sua gênese social (sociogênese). “É a própria condição social da criança que a motiva a querer participar do universo circundante e entendê-lo, fazendo-a reproduzir, criando

aspectos desse real” (Silva, 2012, p. 24). Assim, Leontiev (2014), por exemplo, defendeu que, diferentemente das atividades lúdicas dos animais, a brincadeira infantil “não é instintiva, mas precisamente humana, atividade objetiva, que, por constituir a base da percepção que a criança tem do mundo dos objetos humanos, determina o conteúdo de suas brincadeiras” (p. 120).

Por essa lógica, a brincadeira não é uma atividade natural e/ou espontânea, inerente à criança (Arce & Duarte, 2006; Cruz, 2015). Ela poderá ou não se desenvolver a depender das condições sociais e culturais em que a criança está (ou foi) inserida (Pinto & Góes, 2006). Conforme Elkonin<sup>29</sup> (1904–1984), “o seu nascimento [do brincar] está relacionado com as condições sociais muito concretas da vida da criança na sociedade e não com a ação de energia instintiva inata, interna, de nenhuma espécie” (2009, p. 80).

Por esse prisma, entre as atividades criadoras infantis, Vigotski (2009) considerou o brincar a mais importante. A situação imaginária criada pela criança na brincadeira é o que diferencia o brincar das demais formas de atividades. Na tentativa de satisfazer desejos imediatos, a criança se envolve num mundo guiado pela fantasia, em que vontades e desejos irrealizáveis tornam-se possíveis de serem realizados (Silva, 2012; Silva, Costa & Abreu, 2015; Vigotski, 2008).

A situação imaginária criada pela criança é o que Vigotski (2008) entendeu por brincadeira, constituindo-se como a principal via do desenvolvimento na idade pré-escolar<sup>30</sup>. Assim, o autor elencou dois aspectos indispensáveis para a compreensão do papel do brincar nessa idade: a sociogênese da brincadeira e seu papel no desenvolvimento humano.

Quanto à origem da brincadeira, o autor argumentou que defini-la pelo critério da satisfação (do prazer) é incorreto. Para ele, outras atividades propiciam à criança mais sensações de prazer, como a sucção da chupeta. Vigotski (2008) enunciou que os jogos esportivos, por exemplo (que englobam, além dos jogos com atividades físicas, todos aqueles condicionados às premiações e/ou aos resultados), nem sempre desenvolvem um sentimento de satisfação na criança, pois os resultados podem ser contrários ao desejo dela.

Logo, para Vigotski, a origem da brincadeira estava ancorada na necessidade cultural, e não no prazer e/ou na satisfação: “Na idade pré-escolar, surgem necessidades específicas, impulsos específicos que são muito importantes para o desenvolvimento da criança e que conduzem diretamente à brincadeira” (2008, p. 25). Vigotski revelou que, na primeira infância, tais necessidades são imediatas, tornando-se impossível adiar a realização dos desejos infantis; “não se conhece uma criança de até três anos que tenha um desejo de fazer algo depois de alguns dias” (2008, p. 25).

Porém, na idade pré-escolar, há uma mudança *qualitativa* nas necessidades evidenciadas pela criança. O mundo objetivo parece se expandir e já não existem apenas os objetos que constituem o meio a que ela pertence; há objetos que fazem parte do universo adulto e que a criança deseja operar,

---

<sup>29</sup> “Embora Elkonin apresente-se no cenário internacional como um proeminente discípulo direto de Vigotski, no Brasil seus trabalhos encontram-se ainda pouco explorados” (Arce & Duarte, 2006).

<sup>30</sup> “Vigotski refere-se ao longo do texto a diversas idades: primeira infância, que seria a criança até 3 anos, e a idade pré-escolar, que seria a criança acima de 3 e até 6 ou 7 anos (N.da T.)” (Vigotski, 2008, p. 37).

mas sobre os quais ainda não tem condições físicas de agir. Assim, começa a despertar nela o interesse em desvendar dimensões mais amplas de sua realidade (Fontana & Cruz, 1997). Isto é, surge na criança o desejo, ou a necessidade, de agir (se inserir) no universo adulto, embora esse universo ainda seja inatingível a ela (por exemplo, ela quer ser mãe e não pode; quer fazer comida e não pode; quer dirigir e não pode). Portanto, do conflito (tensão) entre o querer agir e o poder agir sobre o universo adulto, emerge a brincadeira.

Uma necessidade de agir como um adulto surge na criança, isto é, de agir da maneira que ela vê os outros agirem, da maneira que lhe disseram, e assim por diante. Ela deseja montar um cavalo, mas não sabe como fazê-lo e não é ainda capaz de aprender a fazê-lo; isto está além de sua capacidade. Ocorre, por isso, um tipo de substituição; um objeto pertencente ao mundo dos objetos diretamente acessíveis a ela toma o lugar do cavalo em suas brincadeiras (Leontiev, 2014, p. 125).

Rosler (2006) complementa que, ao brincar, a criança não está isolada, à parte do universo adulto; pelo contrário, ela “brinca para poder dominar e penetrar nesse mundo, que é um mundo social. Brinca para ser um adulto” (p. 57). Assim, conforme defende o pesquisador, a brincadeira não pode ser considerada uma atividade alucinatória, deslocada do mundo adulto, pois sofre influências tanto diretas quanto indiretas dele.

No faz de conta, ao incorporar (e ao mesmo tempo recriar) os elementos de sua realidade, a criança passa a atuar no campo da imaginação, desvinculando-se do campo concreto imediato (Pinto & Góes, 2006). Para além da apropriação da cultura, a brincadeira possibilita a ampliação do universo cognitivo da criança, que passa a agir simbolicamente por meio da transição de significados, abstrações e generalizações (Pinto & Góes, 2006; Vigotski, 2007). Dito de outra maneira, durante o brincar emergem mudanças significativas no campo simbólico da criança. Ao interpretar papéis sociais, por exemplo, ela se apoia nos elementos dispostos no real, a partir de regras e generalizações das funções sociais que quer representar (Silva, 2012; Silva et al 2015). Assim, à medida que transformam objetos, constroem cenários imagéticos, representam personagens, as crianças “se apropriam das regras sociais e historicamente construídas” (Silva, 2012, p. 24).

Ao (re)criar as relações sociais no faz de conta, a criança está longe de agir com liberdade, pois essa liberdade é ilusória: seu comportamento está submisso às regras e condutas sociais (Vigotski, 2008). Para ilustrar tal ideia, Vigotski (2007, 2008) descreveu o caso de duas irmãs (uma de 5 e outra de 7 anos) que decidiram brincar de *irmãs*. Durante o brincar, elas agiram de acordo com o real, adotando ações e comportamentos próprios de irmãs, seguindo condutas imbricadas nessa mesma relação social. Ou seja, na brincadeira, elas seguiram regras (normas sociais) que, na realidade, não eram percebidas por elas.

Sobre essa questão, Vigotski argumentou que, “aquilo que existe e é imperceptível para a criança, na vida real, transforma-se em regra na brincadeira” (2008, p. 28). Corroboram Arce & Duarte:

Entretanto, essa situação imaginária, por mais que pareça libertar a criança do real, permitindo que ela assuma papéis distintos de seu ser, não o faz, pois contém regras implícitas para sua realização. O próprio papel assumido impõe regras, assim, não há como a criança agir em uma situação imaginária sem regras (2006, p. 72).

Por conseguinte, para Vigotski (2008) a brincadeira não é uma mera imitação, pois há uma (re)organização do real (da cultura circundante); uma (re)configuração dos modos de a criança se relacionar consigo, com o outro e com o mundo derivada da complexificação dos seus processos simbólicos de gênese social. Conforme endossa Martins,

a brincadeira de papéis influencia decisivamente o desenvolvimento global da criança. Ao brincar, ela aprende a ser e agir diante das coisas e das pessoas, pois é a partir das ações práticas realizadas que os processos internos se estruturam, orientando outras ações práticas, mais autônomas e complexas, que enriquecerão os processos internos e assim sucessivamente. Portanto, as brincadeiras infantis destacam-se no vasto campo social que circunscreve a vida da criança e que representa a base do desenvolvimento de todos os atributos e propriedades humanas (2006, p. 39).

Assim, Vigotski (2008) defendeu que a brincadeira na idade pré-escolar revela a divergência entre o campo semântico e o óptico. Isso porque a criança passa a operar com os significados deslocados dos objetos reais (Cruz, 2015). Em outras palavras, na brincadeira, a ideia desloca-se do objeto, e a ação emerge da ideia — por exemplo, quando um estojo passa a ser um avião ou “o cabo de vassoura um cavalo” (Vigotski, 2008, p. 30). Nessa situação, a ideia (significado da palavra) separa-se do objeto e a ação começa a ser determinada pela palavra, não pelo objeto em si. Vigotski afirmou que, para a criança fazer a separação da ideia (palavra) do objeto, é um processo mental complicado e complexo:

A brincadeira é uma forma de transição para isso. Nesse momento em que o cabo de vassoura, ou seja, o objeto, transforma-se num ponto de apoio (pivô) para a separação do significado “cavalo” do cavalo real, nesse momento crítico, modifica-se radicalmente uma das estruturas psicológicas que determinam a relação da criança com a realidade (2008, p. 30).

Ancorada nas premissas de Elkonin, Cruz (2015) afirma que, entre as primeiras ações da criança com os objetos e o surgimento do faz de conta, “há um complexo processo de desenvolvimento em que o adulto ocupa papel fundamental” (p. 69). A pesquisadora defende a participação do outro no desenvolvimento dos processos simbólicos a partir do brincar. É indiscutível o papel do adulto, já que “a atividade conjunta com os adultos sobre os objetos [...] são fontes de modelos de ações com os objetos” (Cruz, 2015, p. 70).

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

Elkonin (2009), ao discutir a origem da brincadeira (ou, para ele, jogo) na ontogenia, argumentou que somente após a formação das coordenações sensório-motoras para a manipulação de objetos é que podemos falar em jogo. Essas coordenações são formadas à medida que os objetos são apresentados pelos adultos (ou parceiros mais experientes). Para o autor, a gênese do faz de conta “possui uma relação genética com a formação, orientada pelos adultos, das ações com os objetos na primeira infância” (Elkonin, 2009, p. 216).

Nessa direção, o outro (adulto ou outra criança) tem papel central no processo de configuração do brincar no universo infantil, ao “atribuir sentidos aos gestos e movimentos da criança, interpretando-os como brincar” (Cruz, 2015, p. 71). É pela mediação do outro que a criança internaliza os elementos da cultura, adentrando o campo de significações sociais, conforme discutido no capítulo anterior.

À luz dos conceitos discutidos até aqui, para Vigotski (2008), há uma intrínseca relação entre brincadeira, desenvolvimento infantil e cultura. A brincadeira é considerada por ele como uma atividade fundamental ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pois permite à criança agir no campo psicológico transcendendo sua realidade material imediata, conforme dito ao longo deste capítulo. Nesse sentido, o autor argumenta que a brincadeira (subordinada às regras sociais) cria uma Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) (Rossler, 2006; Silva, 2012), conceito central na teoria de Vigotski. Para o autor, a ZDP corresponde à

[...] distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (Vigotski, 2007, p. 97).

Isso implica que, na brincadeira, a criança está sempre um nível acima do seu; ela se comporta de modo mais sofisticado, diferentemente de suas ações habituais.

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

Em síntese, a brincadeira assume centralidade no desenvolvimento infantil, uma vez que possibilita à criança se apropriar do universo adulto, agindo para além do campo perceptual imediato. De mais a mais, o brincar se constitui como uma necessidade vital e não uma satisfação ou um prazer infantil. Tais pressupostos podem ser, minimamente, observados (e aplicados) no brincar das crianças com autismo sem, contudo, desconsiderar suas peculiaridades, conforme veremos a seguir.

### 3.2 Delimitação do estudo: o faz de conta da criança com autismo

À luz dos conceitos até aqui apresentados e considerando a brincadeira uma atividade imbricada ao desenvolvimento das funções superiores, algumas pesquisadoras têm se dedicado à investigação dos processos lúdicos em crianças com autismo (Bagarollo, 2005; Chiote, 2013, 2015; Martins, 2009; Ribas, 2013). Contrariando as pesquisas clássicas em psicologia, elas defendem que a criança com autismo brinca; constrói objetos-pivô; e apresenta indícios de assunção de papéis.

Bagarollo parte da premissa vigotskiana de que a brincadeira representa um aspecto central ao desenvolvimento infantil. Pesquisando crianças com autismo no foco de suas possibilidades imaginativas, ela conclui que,

para haver tanto a possibilidade de interrelação entre sujeitos autistas e as outras pessoas quanto à constituição do brincar e, conseqüentemente, das outras funções mentais, é necessário que o outro da relação proponha contato, insista, chame, faça-os perceber os outros e os objetos do mundo, sendo imprescindível então, estabelecer a mediação necessária para haver instituição das relações sociais e a constituição do brincar (2005, p. 126).

A pesquisa ocorreu em uma instituição especializada, com atendimento clínico-terapêutico (fonoaudiológico). Participaram quatro crianças com diagnóstico de autismo, na faixa entre 5 e 8 anos de idade. A pesquisadora revela que o não brincar da criança com autismo está relacionado à falta de experiência e de acesso aos brinquedos e/ou às brincadeiras, e não simplesmente a impedimentos orgânicos. Para ela, muitas vezes, os pares imediatos (familiares, professores e/ou colegas) da criança desistem de tentar uma brincadeira ou apresentar-lhes um brinquedo, pois acreditam que ela é incapaz de imaginar. Para essa autora, isso configura uma privação do lúdico, que repercute negativamente no desenvolvimento dessas crianças.

Considerando a tese do desenvolvimento social e cultural dos sujeitos, abordado pela teoria histórico-cultural, na qual a constituição dos seres humanos se dá na medida em que estes se apropriam das atividades da cultura, sendo o brincar uma delas, e que isto ocorre na relação com os outros, a idéia de que as crianças autistas apresentam dificuldades inatas para o brincar não se sustenta integralmente. O que parece ocorrer é que as características ocasionadas pela condição orgânica da criança se entrelaçam ao estranhamento e paralisação dos outros frente a ela, levando a uma dificuldade de se estabelecer interações com atividades de brincadeiras, provocando, então, a constituição de um brincar estereotipado (Bagarollo, 2005, p. 13).

Bagarollo (2005) também identificou que os movimentos estereotipados (repetitivos) geralmente apresentados pelas crianças com autismo são ressignificados em situações de brincadeira de faz de conta a partir da mediação do outro. Por exemplo, a criança (Pedro) com autismo tenta tirar o estetoscópio da orelha da pesquisadora e colocar na dela, insinuando a troca de papéis:



Vemos os indícios de jogo de papéis, quando Pedro, ao tentar tirar o estetoscópio da orelha da fonoaudióloga, aceita colocá-lo em sua orelha e agir com ele segundo sua função, sugerindo ter trocado de papel com ela, passando a ser o médico, ou então quando, ao medir a temperatura, ele se coloca no papel de doente (p. 107).

Nesse contexto, Bagarollo (2005) observou indícios de jogo de papéis, ainda que incipientes, ao propiciar às crianças com autismo contatos e experiências com brinquedos e brincadeiras.

Martins (2009) ao pesquisar situação de brincadeira em grupo de crianças com autismo aponta o faz de conta como uma atividade primordial ao desenvolvimento do psiquismo infantil. A pesquisadora advoga que, no brincar, a criança aprende a agir no campo da significação, saindo do limite perceptual. O objetivo de sua pesquisa era analisar os modos como crianças com autismo se orientavam para pessoas e objetos na brincadeira. A pesquisadora desenvolveu seu estudo em uma instituição especial para crianças e jovens com autismo. Foram investigadas três crianças com diagnóstico de autismo, na faixa entre 6 e 12 anos de idade. Ela destaca, na mesma direção que Bagarollo (2005), que as dificuldades apresentadas pela criança com autismo não estão associadas ao fracasso na interação com os pais e/ou as pessoas mais próximas; porém, “a forma como as pessoas próximas reagem à sua falta de respostas e contato, certamente afeta o desenvolvimento da criança, muitas vezes cristalizando o quadro já instalado” (Martins, 2009, p. 41).

A pesquisadora constatou que, apesar das limitações impostas pelo transtorno, a relação com o outro pode ocorrer de maneiras distintas, e a operação com objetos nem sempre é mecanizada como comumente se divulga:

Ana, a princípio, parece não responder às investidas da pesq. para realizarem algo juntas e, quando responde, o faz de forma negativa, quando joga a escova longe. Mas aos poucos vai cedendo à insistente interação da pesq. e reage, sorrindo e tocando sua mão, aceitando participar dessa atividade, que tem um clima de brincadeira. Vemos, assim, que o objeto pode trazer a atenção da criança para o adulto, porém não é ele em si que auxiliará na aproximação. A direção do comportamento da criança, na situação de brincadeira, depende fundamentalmente de uma constante “leitura” de sua receptividade, para que o adulto possa criar oportunidades de uso do objeto, em atividades partilhadas (Martins, 2009, p. 60).

Martins (2009) afirma que, ao contrário dos estudos que evidenciam a dificuldade da criança com autismo em manter contato visual e social, em vários momentos as crianças não somente sorriam, como tocavam a pesquisadora, chamando a atenção para si e demonstrando afeto. Ela explica que isso ocorreu não em função da insistência por parte da pesquisadora, mas da

[...] persistente significação de ações, pessoas e objetos, no decorrer das situações de brincadeira, e na proposição de sentidos que promovem relações com os colegas e a pesquisadora e, sobretudo, que inserem o sujeito em modos de interação relativos ao cotidiano da cultura (p. 62).

A pesquisadora interagiu com as crianças com autismo, nomeando e descrevendo minuciosamente brinquedos e brincadeiras. Ela buscou construir sentidos para as ações, além de encorajar a participação das crianças no jogo, especialmente o faz de conta. Para exemplificar, a pesquisadora descreveu o episódio em que a criança com autismo pegou um *mouse* que estava na mesa do computador e colocou no ouvido, como se fosse um telefone.

Ademais, Martins (2009) adverte que os jogos (de regras ou didáticos) apresentados às crianças com autismo limitam-se à superação de falhas no campo perceptual-motor e/ou comportamental, ignorando as possibilidades de desenvolvimento imaginativo dessas crianças. Ela conclui sua pesquisa afirmando ser a brincadeira uma prática social que pertence também às crianças com autismo. Nesse sentido, a brincadeira se apresenta como uma possibilidade de desenvolvimento das crianças, a partir de suas relações sociais: “[...] as interações sujeito-sujeito e sujeito-objeto se ampliam em muitos momentos, quando o outro, neste caso a pesquisadora, atribui significado aos brinquedos, bem como às pessoas envolvidas e às ações que compõem a situação de brincadeira” (Martins, 2009, p. 80).

Nessa mesma linha investigativa, no espaço de educação infantil, Chiote (2015) reflete sobre o papel do outro na significação do brincar da criança com autismo. A pesquisadora defende que a criança aprende a brincar a partir de suas relações com os adultos e/ou uma criança mais experiente. Para ela, o brincar é uma atividade essencial para impulsionar o desenvolvimento das funções superiores na criança com autismo, porque

ao brincar, a criança imita situações reais, como cuidar de um bebê, dirigir um carro, interpretar papéis de adultos, mas não como uma reprodução mecânica daquilo que observam, pois, ao representar situações reais em plano imaginário, a criança emancipa-se da situação concreta, assimila suas experiências, ao mesmo tempo que as representa de forma criativa, operando com regras e valores sociais, que, na realidade concreta, muitas vezes não seria possível operar (2015, p. 98).

Ficou claro para a pesquisadora o papel do outro nesse processo de inserção da criança com autismo no universo simbólico por meio da brincadeira. É assim que toda e qualquer criança, inclusive com autismo, “se apropria do mundo, das ações tipicamente humanas, constituindo-se como sujeito histórico cultural” (Chiote, 2015, p. 102). Chiote (2013) argumenta que comumente o brincar da criança com autismo é visto como esquisito; qualquer ação com objetos é interpretada como um movimento estereotipado (repetitivo e sem sentido). Por conseguinte, esse movimento não é significado pelas pessoas mais próximas da criança. Assim, as relações sociais da criança com autismo, quando direcionadas estritamente pelo diagnóstico, desencadeiam um baixo investimento do outro nas situações (lúdicas) interativas, devido à ausência de *feedback* (imediate). Isso gera um círculo vicioso que promove a retração da experiência lúdica, tal qual observado por Martins (2009) e Bagarollo (2005).

Contrária às concepções que compreendem o autismo como uma incapacidade, a pesquisadora defende a importância de se ater às possibilidades imaginativas da criança com autismo centralizando o papel do outro na significação do mundo para ela. Nesse sentido, Chiote compreende a brincadeira como uma atividade que se aprende a partir do outro, por isso é necessária a “criação de condições para que a criança com autismo amplie suas experiências de brincadeira na relação com seus pares” (2013, p. 60). Assim sendo, afirma a pesquisadora:

Conforme Daniel começa a participar das brincadeiras, a interagir com as pessoas e os objetos de modo mais apropriado culturalmente, a imitar ações, ele nos dá algumas pistas de um desenvolvimento de processos autorregulatórios. Ao realizar ações em colaboração com o outro (adulto e/ou crianças), a partir da orientação e condução desse outro, em um agir junto, as ações dele vão deixando de ser estranhas e bizarras, para se tornarem processos interativos que precisam do outro para serem ressignificadas como práticas sociais e culturais (Chiote, 2015, p. 133).

Em outro estudo recente, Ribas (2013) observou situações de simbolização durante o brincar (faz de conta) de uma criança com autismo acompanhada em contexto clínico. No episódio analisado pela pesquisadora, a criança alterou o uso de um determinado objeto (objeto pivô)<sup>31</sup>, transformando seu significado concreto por outro (simbolizado): levou uma boneca para fazer cocô e usou o lixo como vaso, fazendo barulho de descarga em seguida. A pesquisadora também evidenciou possibilidades de desenvolvimento articuladas ao modo de organização da brincadeira: “Bruno surpreendeu, pois pareceu conseguir simbolizar, ‘fingindo’ que existia uma descarga e até fazendo o seu barulho. Ou seja, ele transformou o significado do objeto (lixo) para um vaso, flexibilizando os significados” (p. 19).

Ribas (2013) afirma que, apesar das características próprias do autismo (comportamento estereotipado e repetitivo; dificuldades em lidar com mudanças), a criança investigada apresentou habilidades significativas de flexibilização. Ao longo da investigação (das sessões), foram observadas mudanças (ainda que mínimas) no modo de interação e ação com os brinquedos e a pesquisadora:

O brincar da criança autista ainda é uma incógnita. Apesar disso o que se pode concluir é que existe, sim, um brincar significativo da criança analisada. Bruno, mesmo apresentando características da síndrome marcantes em suas brincadeiras, tal como seu comportamento estereotipado e repetitivo, ele consegue simbolizar no faz-de-conta, desenvolvendo uma brincadeira, mesmo que não aquela esperada pelo padrão de sua idade (Ribas, 2013, p. 22).

Apesar dos resultados instigantes, ela revelou que não foi possível, neste estudo, evidenciar a assunção de papéis no jogo de faz de conta da criança com autismo, pois esta “brinca como se estivesse de *fora*” (Ribas, 2013, p. 22, *itálico da autora*). Dito de outra maneira: não foi possível

---

<sup>31</sup>“Pivô são, portanto, os objetos que sofrem transformações de significados durante a brincadeira simbólica” (Gosso, Morais & Otta, 2006, p. 18). “Só no brinquedo as operações exigidas podem ser substituídas por outras e as condições do objeto podem ser substituídas por outras condições do objeto, como preservação do próprio conteúdo da ação” (Leontiev, 2014, p. 122).

constatar se a criança pesquisada conseguia se colocar no lugar do outro durante a brincadeira de faz de conta.

Wolfberg (2009)<sup>32</sup>, pesquisadora da Universidade de San Francisco, na Califórnia, há quase duas décadas estuda o brincar e a imaginação da criança com autismo. Ela desenvolveu uma pesquisa longitudinal com foco em três crianças (Teresa, Freddy e Jared) com diagnóstico de autismo, investigadas por ela dos 5 aos 16 anos de idade. Wolfberg constatou que as crianças com autismo não somente representam, como assumem papéis nas brincadeiras de faz de conta:

Aparentaram seguir uma sequência natural juntamente com a dimensão simbólica do brincar, categorizando desde a brincadeira funcional dirigida a objetos concretos; a imitação simples (faz de conta) direcionada a si mesmo, à boneca e a outros agentes; o faz de conta avançado, envolvendo transformações simbólicas com objetos, com incorporação de papéis com bonecas e outros agentes; até a integração de roteiros complexos (2009, pp. 165-166, tradução nossa).

Para Wolfberg (2009), partindo da perspectiva histórico-cultural, a brincadeira é um fenômeno universal, que permite à criança superar-se até mesmo em situações adversas. Além disso, ela compreende a capacidade social e simbólica emergente na criança como importantes transformações da mente mediadas pela participação social em atividades culturalmente definidas. Wolfberg (2009) defende que a brincadeira de faz de conta está relacionada à autorregulação na infância. Ademais, esta atividade organiza os próprios pensamentos, as ações e os comportamentos socialmente aceitos: “A brincadeira imaginativa especialmente com os pares provê uma fundamentação firme para o crescimento social e emocional de crianças” (p. 36, tradução nossa).

A pesquisadora elucida que, na criança com desenvolvimento atípico, a brincadeira é geralmente retraída. Desta maneira, ao brincar, a criança com autismo se depara com dificuldades desde comunicar interesse pelas atividades das outras crianças, até assumir uma ação menos literal no faz de conta. Entretanto, Wolfberg alerta:

As maneiras inusitadas com as quais eles se relacionam com as pessoas e os objetos geralmente os excluem da cultura de brincadeira com os pares. Eles podem ficar presos a um ciclo de exclusão entre pares, que os priva de oportunidades de aprender a brincar de maneiras mais convencionais e socialmente aceitas. Sem essas experiências normais à infância, da brincadeira de faz de conta, crianças com autismo podem se tornar presas em um mundo solitário de significados literais (2009, pp. 49-50, tradução nossa).

Wolfberg (2009) justifica que seu interesse em investigar o brincar da criança com autismo surgiu desde seus primeiros contatos com crianças de 6 a 10 anos com desenvolvimento atípico em uma escola de Ensino Fundamental. A pesquisadora relata que, mesmo tendo contato com crianças

---

<sup>32</sup> Em 2015, tive a oportunidade de participar de um seminário (Friend2Friend) de implantação do Projeto IPG (Integrated Play Groups) em Vancouver, Canadá. Pude observar e compreender de perto como Wolfberg trabalha a brincadeira e a imaginação com as crianças com autismo.

com desenvolvimento atípico, aquela era a primeira vez que ela era professora de crianças com autismo (referindo-se a Teresa, Freddy e Jared). Seu conhecimento sobre o autismo era ínfimo:

A imagem que eu tinha da criança com autismo era simplista, no melhor dos casos — desligada, isolada em um mundo à parte, previamente ocupada com interesses não usuais e algumas vezes detentora de talentos marcantes. Eu também tinha uma vaga noção de que o autismo era ligado de algum modo a uma disfunção no cérebro e que as outrora teorias populares do “*blame the mother*” tornaram-se *passé* (Wolfberg, 2009, p. 1, tradução nossa).

Com base em seus estudos, Wolfberg (2009) criou o programa Integrated Play Groups (IPG, Grupo de Brincadeiras Integradas) com o objetivo de juntar crianças com habilidades e bagagens sociais diferentes para o projeto de brincadeira. O IPG inclui brincadeiras com pares, inclusive, crianças com autismo. Foi uma tentativa de encontrar resposta para sua principal indagação, sobre “até que ponto cada criança com autismo é capaz de brincadeiras imaginativas e socialmente coordenadas” (p. 161).

Mallory & Erichson afirmam que, “usando métodos de estudo de caso etnográfico (que são detalhados em um apêndice altamente útil), Wolfberg oferece uma explicação balanceada e cuidadosamente oriunda da vida de sala de aula de três crianças que tinham sido diagnosticadas com autismo” (2000, p. 583). Wolfberg (2009) optou pela etnografia para ampliar sua compreensão acerca do processo de desenvolvimento social e simbólico da criança com autismo, partindo das vivências cotidianas da própria criança e das condutas (padrões) sociais dentro do IPG. No IPG, as crianças participam de brincadeiras em pequenos grupos organizados em torno de temas que possibilitam o desenvolvimento da interação social, comunicação e imaginação — brinquedos de construção (legos), faz de conta, arte, música, movimento, jogos interativos. Cada grupo é composto por duas crianças com autismo para cada três crianças típicas (pares experientes, próximos ou irmão). De acordo com a pesquisadora, “o tamanho do grupo pode variar dependendo de diversos fatores, incluindo idade da criança, habilidade e experiência” (p. 52). Os encontros acontecem duas vezes na semana, com duração de meia hora a uma hora, por seis meses ou mais. Participam do IPG:

- a) adultos (mediadores da brincadeira), que promovem a inserção da criança na brincadeira por meio do divertimento coletivo e do brincar conjunto, ampliando o leque de brincadeira social e simbólica de cada criança;
- b) crianças mais experientes<sup>33</sup>, que, em ação conjunta com as crianças com autismo, se envolvem nas brincadeiras em pares, contribuindo não somente para o desenvolvimento dessas crianças como para o seu próprio desenvolvimento;
- c) famílias que incorporam a proposta do IPG na vida doméstica.

---

<sup>33</sup> Termo usado no IPG para se referir às crianças sem autismo, que podem ser colegas mais próximos (em termos de amizade) e/ou irmãos das crianças com autismo. A pesquisadora enfatiza que cada participante experiente participa de um processo de desmistificação sobre as características da criança com autismo.

A autora defende que, no contexto de brincadeiras mediadas entre os pares, as habilidades sociais de interação recíproca e a representação simbólica são únicas e crescentes. Segundo ela, de maneira geral, esses aspectos possibilitaram um estudo fundamentado em que as crianças com autismo desenvolveram suas interações sociais, além de produzirem sofisticadas formas de brincadeira (funcional, simbólica ou ambas): “Com o tempo observei desenvolvimentos bem significativos em suas relações sociais com os pares em representações simbólicas em brincadeira, linguagem falada, escrita e desenhada” (Wolfberg, 2009, p. 8).

Além disso, Wolfberg argumenta que os modos de participação das crianças na brincadeira em pares têm estreita relação com as experiências sociais acumuladas por cada uma:

Mesmo que a cultura das brincadeiras reflita os mundos sociais criados pelas crianças, construídos em conjunto, separados dos adultos, eles não existem em um vácuo; eles são claramente imersos em contextos socioculturais muito mais amplos de família, escola e comunidade (2009, p. 168, tradução nossa).

Assim, na obra *Play and imagination in children with autism*, Wolfberg (2009) descreve os avanços de Teresa, Jared e Freddy no IPG, pontuando aspectos centrais no desenvolvimento tanto das crianças com autismo (chamadas por ela de novíços) quanto daquelas sem autismo (chamadas de experientes). As crianças com autismo apresentaram avanços, durante a brincadeira com pares, na linguagem, no uso do objeto pivô, na assunção de papéis:

Jared, nas brincadeiras de participação alternada usando objetos como blocos de construir torres ou jogos sociais (pique-esconde), interpretou essas brincadeiras como um meio (veículo) para a ação conjunta. Já Freddy, além da ação conjunta, aprendeu a representação de papéis, imitando (retratando) atividades da vida real através de ações convencionais em roteiros de peças de imitação social — por exemplo, empurrando um carrinho de compras, enchendo-o com compras, entregando os itens para o caixa. Teresa se destacou interpretando papéis com bonecas e outras pessoas, assim como usando objetos de maneiras imaginárias, dentro de roteiros de peças de faz de conta sociais complexos e elaborados — por exemplo, representando papéis recíprocos de mãe e bebê com a boneca, ou fingindo levar o bebê ao banheiro enquanto ia fazer compras com os pares (Wolfberg, 2009, p. 165, tradução nossa).

Wolfberg (2009) relata que as mudanças qualitativas nas brincadeiras representavam também alterações na linguagem. A autora afirma que Teresa, por exemplo, se desenvolveu melhor durante as brincadeiras em pares porque conseguiu aprimorar os modos de comunicação mais convencionais e próximos da comunicação dos demais colegas:

Teresa e Keila claramente encontraram prazer no evento compartilhado. Assim que elas alternaram respostas em uma maneira relativamente predizível, o padrão de brincadeiras de palavras evoluiu. Interrompendo esse ritual com evento novo (nesse caso, substituindo a frase “Posso tomar sopa?” por “Posso tomar sorvete?”), culminaram em uma breve troca de gargalhadas. Essa troca divertida apresentou indícios da capacidade emergente de Teresa para

um comportamento mais espontâneo, flexível e imaginativo. Mesmo que tenha sido relativamente breve, essa interação indicou o potencial de Teresa para coordenar e manter a brincadeira social com outra criança (p. 107, tradução nossa).

Já no que se refere ao uso do objeto pivô, as crianças substituíram o significado concreto do objeto por outro, simbolizado. Freddy, por exemplo, não somente transformou uma garrafa amarela em um objeto de faz de conta, referindo-se a ela como *óleo Crisco*<sup>34</sup>; “ele era particularmente afeiçoado a fingir cozinhar, usando massinha de modelar, e ele criou banquetes de tacos, burritos, espaguete, pizza, Hamburger Helper, biscoitos e panquecas” (p. 135, tradução nossa).

Para além, Wolfberg (2009) pontua que o realismo<sup>35</sup> — a réplica dos brinquedos que as crianças usam — apresenta significativa influência no momento do brincar. A pesquisadora destaca um episódio em que Teresa fazia de conta que estava cozinhando em uma cozinha de brinquedo, enquanto os pares queriam massinha. A pesquisadora mediu o brincar sugerindo, então, uma brincadeira de interesse conjunto, como assar algo. Para isso, organizou a atividade de modo que as crianças experientes redirecionassem a brincadeira para Teresa:

Teresa gradualmente atingiu coordenação social na brincadeira com Keila enquanto elas engajavam em ação conjunta, compartilhando e alternando com a massinha de modelar. Isso eventualmente mudou para o faz de conta quando Keila explicou para Teresa que estava assando biscoitos. Seguindo a liderança de Keila, Teresa anunciou que também estava assando biscoitos. Nesse evento dirigido, Teresa demonstrou uma capacidade para brincadeira simbólica ao transformar massinha em biscoitos imaginários, verbalizando seu plano de assá-los no forno (Wolfberg, 2009, p. 116, tradução nossa).

Por fim, quanto à representação e assunção de papéis<sup>36</sup>, interesse precípua da presente pesquisa, Wolfberg afirma que Teresa “assumiu vários papéis com bonecas e outras crianças, e até se engajou em representações de papéis recíprocas” (2009, p. 166). Assim, sua capacidade para brincar de faz de conta desenvolveu-se a partir das brincadeiras em pares, destacando-se as representações de papéis em roteiros sociodramáticos. Por meio das brincadeiras com bonecas, Teresa passou de um modo literal para um modo de faz de conta. Em um dos episódios, Suk e Keila (crianças mais experientes) prepararam suas bonecas para fazer compras e encorajaram Teresa a fazer a mesma coisa. Teresa espontaneamente nomeou sua boneca, chamando-a de *Morrell*, e disse que era um bebê. Teresa

<sup>34</sup> Crisco é uma marca de óleo e azeite muito conhecida nos Estados Unidos desde 1911.

<sup>35</sup> “Realismo se refere ao grau em que o brinquedo se assemelha ao real. Enquanto estrutura, refere-se a até que ponto cada brinquedo tem usos específicos. Brinquedos com alto realismo são geralmente altamente estruturados. [...] Brinquedos com alto realismo e estrutura podem incentivar (impulsionar) habilidades representacionais emergentes, enquanto brinquedos menos realísticos podem adotar formas mais avançadas de brincadeiras de faz de conta simbólico” (Wolfberg, 2003, p. 75, tradução nossa).

<sup>36</sup> “Representação de papel é outra técnica de mediação da brincadeira que pode ser adaptada para jogadores novíços. Essa estratégia envolve guiar crianças a carregar ações convencionais com cenários realísticos que retratam atividades da vida real com pares. [...] A assunção de papéis envolve guiar o jogador novíço e experiente a tomar papéis imaginários dentro de temas de brincadeiras conjuntamente construídos. Essa estratégia é similar à representação de papéis em um nível mais avançado” (Wolfberg, 2003, p. 199, tradução nossa).

começou a narrar as ações futuras do bebê (vai fazer compras, vai tirar uma soneca, vai calçar um tênis). O apego da Teresa à boneca tornou-se aparente. Sobre esse episódio, Wolfberg analisa:

Apreciando essa aliança formada, as jogadoras experientes, naturalmente, incorporaram Teresa e seu bebê em seus roteiros de brincadeiras sociodramáticas. Dentro dessa arena social, Teresa explorou múltiplos papéis e realidades em brincadeira. Seguindo o modelo de seus pares, Teresa se aproximou de ações de faz de conta com sua boneca. A perfeição sem igual com que Teresa espelhou seus pares era uma reserva de suas paródias ecológicas. A *echoplaylia*<sup>37</sup> de Teresa transformou isso em expressões de brincadeira flexíveis e espontâneas de forma paralela à progressão de sua linguagem de balbucios ecológicos para expressões com significado (2009, p. 132, tradução e itálico nosso).

Das três crianças investigadas, Teresa foi a que mais apresentou desenvolvimento nas brincadeiras simbólicas, não sendo por acaso o detalhamento de suas ações e atuações por Wolfberg:

Enquanto brincava de casinha, Teresa organizava compras, cozinhava refeições, espanava móveis e tomava conta de seu bebê. Enquanto reclamava de seu bebê chorão e inquieto, Teresa tinha conversas imaginárias ao telefone com sua avó. Enquanto fingia ir ao mercado, Teresa passava maquiagem e carregava uma bolsa cheia de dinheiro de mentirinha. Enquanto planejava e coordenava eventos múltiplos, Teresa compunha roteiros de brincadeiras relativamente complexos e coerentes (2009, p. 133).

Freddy e Jared em alguns momentos apresentavam brincadeiras simbólicas, porém, não tão sofisticadas quanto as de Teresa, sendo consideradas por Wolfberg como faz de conta simples:

Fazer compras era outro evento de brincadeira frequente no qual Freddy assumia vários papéis, como caixa, empacotador, comprador, e até mesmo uma das crianças que recebeu mesada para comprar doces e brinquedos. Enquanto esses atos simbólicos de brincadeira tipicamente tomavam lugar durante sua participação em brincadeiras sociodramáticas, eles algumas vezes se manifestavam como imitação atrasada. Nesses casos, Freddy agia fora da brincadeira de faz de conta, em uma atividade de brincadeira independente que ele tinha visto mais cedo enquanto brincava com pares — uma forma de *echoplaylia* atrasada (2009, pp. 135-136).

De maneira geral, Teresa e Freddy demonstraram mais habilidade emergente para brincadeiras simbólicas, enquanto Jared, para brincadeiras funcionais com objetos. Porém, cada um aprendeu a coordenar sua participação nas brincadeiras com pares, elaborando esquemas mais flexíveis e inovadores:

Teresa aparentou progredir rapidamente da ação conjunta para a representação de papéis. E tão de repente ela explodiu na assunção de papéis. Freddy aparentou mover-se gradualmente da ação conjunta para a representação de papéis; em algumas ocasiões, ele tocou na assunção de

---

<sup>37</sup> Palavra criada por Wolfberg derivada de “ecolalia”.



papéis, quando um parceiro criou um contexto para ele, elevando-o dentro de sua zona de desenvolvimento proximal. Jared aparentou permanecer em um estágio de ação conjunta, mesmo que, também ocasionalmente, se aproximasse da representação de papel quando um par criava um contexto através da mediação estruturada (Wolfberg, 2009, p. 165).

Em suma, para Wolfberg, “talvez a brincadeira seja o contexto mais extremo, terminal para a inclusão social, já que isso sanciona variações e permite múltiplas perspectivas” (2009, p. 173).

Diante das discussões contemporâneas sobre os processos criadores das crianças com autismo a partir da perspectiva histórico-cultural, buscamos avançar na compreensão do faz de conta da criança com autismo. Nessa linha argumentativa, a presente pesquisa indaga: o que constitui o brincar da criança com autismo? Num desdobramento, quais são os recursos simbólicos que ela utiliza para significar as ações lúdicas no uso dos brinquedos e na assunção de papéis?

#### **OBJETIVO GERAL:**

- Analisar os processos criadores no brincar da criança com autismo, focalizando os recursos simbólicos emergentes no faz de conta: uso de objeto- pivô e configuração dos jogos de papéis.

#### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

- Identificar os recursos simbólicos que a criança com autismo utiliza para significar as ações lúdicas;
- Compreender de que forma ela incorpora os papéis no jogo de faz de conta;
- Ampliar a discussão entre psicologia e educação sobre ações pedagógicas e clínicas propícias ao desenvolvimento dos processos criadores nas crianças com autismo.

#### 4 PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS

Fundamentada nos pressupostos da perspectiva histórico-cultural, esta pesquisa busca compreender os processos criadores da criança com autismo nas brincadeiras de faz de conta. Para tanto, pauta-se em uma investigação qualitativa de desenvolvimento, compreendendo o ser humano de modo integral.

A pesquisa qualitativa, conforme Creswell, “é uma pesquisa interpretativa, com o investigador tipicamente envolvido em uma experiência sustentada e intensiva com os participantes” (2010, p. 211). Deste modo, as investigações qualitativas centradas nos pressupostos da perspectiva histórico-cultural, “ao valorizarem os aspectos descritivos e as percepções pessoais, devem focalizar o particular como instância da totalidade social, procurando compreender os sujeitos envolvidos e, por seu intermédio, compreender também o contexto” (Freitas, 2002, p. 26). Vale salientar que o processo de uma pesquisa qualitativa não é imutável, podendo sofrer alterações ao longo do percurso investigativo. Isso porque o processo é emergente (Creswell, 2010).

Gunther elucida que “o objeto de estudo qualitativo sempre é visto na sua *historicidade*, no que diz respeito ao processo desenvolvimental do indivíduo e no contexto dentro do qual o indivíduo se formou” (2006, p. 202). Nessa lógica, o presente estudo tem caráter interpretativo intercalado à descrição dos dados. Há uma necessidade de compreensão do dado em sua relação com o contexto em que foi construído.

Nessa linha argumentativa, Zanella, Reis, Titon, Urnau & Dassoler (2007) afirmam que as contribuições deixadas por Vigotski para o campo metodológico transcendem seu próprio tempo, pois até hoje são referências nas pesquisas em psicologia. Com o intuito de promover uma mudança metodológica radical na psicologia, conforme discutido no capítulo 2, Vigotski trouxe como fundamento a compreensão de que o psiquismo humano se constitui historicamente por meio da complexa e intrínseca relação entre homem e sociedade (Zanella et al., 2007).

Vigotski (2012a) argumentou que a compreensão dos processos psicológicos mais simples só seria possível a partir da compreensão dos processos mais complexos:

Neste sentido, a Psicologia Histórico-Cultural caracteriza-se pela concepção da realidade como complexa, da interdependência entre fenômenos, da mútua constituição de sujeitos e sociedade. Cada aspecto contemplado na análise, nesse sentido, não é apenas mais um ‘apêndice’ que faz parte de um todo, pois é, ao mesmo tempo, manifestação da totalidade e determinante desta totalidade, pela maneira como se relaciona com os outros aspectos (Zanella et al., p. 28).

Segundo Duarte, Vigotski se apropriou do método inverso de investigação na psicologia, que consiste no “estudo da essência de determinado fenômeno através da análise da forma mais desenvolvida alcançada por tal fenômeno” (2000, p. 84). O autor afirma que o fenômeno, em sua forma mais sofisticada e complexa, não se apresenta ao pesquisador de maneira direta, imediata, e sim de forma indireta, mediatizada, “e essa mediação é realizada pelo processo de análise” (Duarte, 2000, p. 84). Logo, a análise do dado tem que caminhar para além do campo perceptual imediato onde ele se apresenta.

Nesse sentido, o interesse deste estudo está em compreender como o fenômeno se apresenta a partir de uma compreensão geral (holística), histórica e processual. Isto porque, em sua expressão singular, o fenômeno revela o que é em sua imediaticidade (sendo o ponto de partida do conhecimento), em sua expressão universal revela suas complexidades, suas conexões internas, as leis de seu movimento e evolução enfim, a sua totalidade histórico-social (Martins, 2006, p. 11).

O pesquisador assume centralidade na investigação, pois não é um mero observador; é um sujeito ativo no processo. Werner (1999) aponta que, quando constitui um vínculo ou contato direto com a criança investigada, o pesquisador assume o papel de sujeito não apenas ativo, mas precipuamente interativo. Freitas complementa:

Ele não é um ser humano genérico, mas um ser social, faz parte da investigação e leva para ela tudo aquilo que o constitui como um ser concreto em diálogo com o mundo em que vive. Suas análises interpretativas são feitas a partir do lugar sócio-histórico no qual se situa e dependem das relações intersubjetivas que estabelece com os seus sujeitos. É nesse sentido que se pode dizer que o pesquisador é um dos principais instrumentos da pesquisa, porque se insere nela e a análise que faz depende de sua situação pessoal-social (2002, p. 29).

Nesta pesquisa, a própria pesquisadora constrói e analisa os dados com base em distintos instrumentos de investigação. Os instrumentos utilizados na construção dos dados do presente estudo foram observações registradas em diário de campo e videograções das situações de faz de conta da criança com autismo. Nosso objetivo era “ir cada vez mais fundo no processo de compreensão dos dados (alguns pesquisadores qualitativos gostam de pensar nisso como descascar as camadas de uma cebola), representar os dados e realizar uma interpretação do significado mais amplo dos dados” (Creswell, 2010, p. 217).

À luz dos conceitos vigotskianos, concordamos que o método de pesquisa, como sinaliza Góes, não pode desvincular-se da “visão sociogenética, histórico-cultural e semiótica do ser humano, sendo que as proposições conceituais e metodológicas devem ser interdependentes e congruentes teoricamente” (2000a, p. 12). A autora argumenta que o método em Vigotski se apresenta sobre dois fundamentos: “de que a gênese das funções psicológicas está nas relações sociais e de que a constituição do funcionamento humano é socialmente mediada, num curso de desenvolvimento que abrange evoluções e, sobretudo, revoluções” (p. 12).

Para atingir os objetivos desta pesquisa qualitativa, optamos pela análise microgenética, definida por Góes como “uma forma de construção de dados que requer a atenção a detalhes e o recorte de episódios interativos, [...] resultando num relato minucioso dos acontecimentos” (2000a, p. 9). Ou seja, a investigação microgenética está voltada para as minúcias indiciais. Neste estudo investigativo, o foco da análise microgenética está nas condições sociais do contexto e nas relações intersubjetivas que constituem o brincar das crianças pesquisadas.

Góes (2000a) salienta que há outras abordagens metodológicas focadas no registro de detalhes; entretanto, suas matrizes teóricas negligenciam a centralidade e interdependência das dimensões históricas, culturais e semióticas no processo de desenvolvimento do psiquismo humano, diferenciando-se significativamente da investigação microgenética adotada pelos seguidores de Vigotski.

## **4.1 A pesquisa de campo**

### **4.1.1 A escola**

A pesquisa<sup>38</sup> foi realizada em uma escola pública de Educação Infantil do Distrito Federal, no primeiro semestre de 2016. A escolha dessa escola para o desenvolvimento da pesquisa justificou-se por sua missão de incluir e atender alunos com autismo nos últimos doze anos. A escola funciona em dois turnos, matutino e vespertino. O turno matutino tem duas turmas<sup>39</sup> de primeiro período; uma turma de segundo período; duas turmas do Programa de Educação Precoce com alunos com necessidades especiais e três Turmas de Classe Especial<sup>40</sup>. O vespertino tem uma turma de primeiro período; duas turmas de segundo período; três turmas de Educação Precoce e três Turmas de Classe Especial para alunos com autismo.

Cada turma regular (primeiro e segundo períodos) possui uma professora regente, que é responsável por todas as atividades dentro e fora de sala de aula, e um monitor em sala. Na Classe Especial, são três professoras, uma para cada dois alunos, totalizando seis alunos com diagnóstico de

---

<sup>38</sup> A pesquisa cumpriu rigorosamente todos os aspectos éticos de uma pesquisa envolvendo seres humanos, de acordo com a Resolução CNS 466/12. Além disso, as imagens e/ou videogravações foram previamente autorizadas por escrito pelos pais, pelos professores e pelas próprias crianças.

<sup>39</sup> As turmas de primeiro e segundo períodos (de ambos os turnos) são inclusivas, ou seja, têm alunos com necessidades educacionais especiais.

<sup>40</sup> Classe Especial: um “lôcus” de atendimento oferecido pela Educação Especial. Recuperado de <http://www.se.df.gov.br/component/content/article/255-educacao-no-df/266-educacao-especial.html>.

autismo. No Programa de Educação Precoce, são três pedagogos e dois educadores físicos no turno matutino; e dois pedagogos e dois educadores físicos no vespertino.

A escola possui uma sala da Direção; uma sala dos professores; um banheiro dos professores; uma cantina (cozinha); uma sala de coordenação do Programa de Educação Precoce; uma sala da Equipe de Apoio à Aprendizagem; um pátio coberto; um banheiro infantil masculino e um feminino; um pátio descoberto (com um minipalco, alguns velocípedes, um escorregador e uma gangorra em material plástico, tipo PVC, colorido); uma sala dos servidores; um banheiro dos servidores; e uma piscina infantil. O parquinho de areia tem diversos brinquedos em aço: um carrossel; um trepa-trepa; um balanço-gangorra; um balanço com três pneus; um balanço com dois pneus (mais baixo); um passa-passa; e um escorregador.

#### ***4.1.2 A sala de aula***

A pesquisa foi realizada em uma Classe Especial para alunos com autismo, alocada em uma sala principal, grande, e uma sala auxiliar, pequena e descoberta. A sala principal tem duas mesas retangulares grandes que ficam unidas por barbantes, formando uma só mesa com oito cadeiras brancas pequenas uma ao lado da outra, de frente para o quadro branco onde as crianças realizam as atividades escolares. Embaixo do quadro branco, há um varal de barbante para fixar a rotina visual, um calendário móvel de feltro e duas mesas quadradas pequenas no fundo da sala, onde o lanche é servido.

A sala possui um ventilador grande de parede, uma televisão grande com um aparelho de DVD e dois armários de ferro para uso das professoras, que ficam no fundo da sala, no lado esquerdo. Ao lado da porta de entrada, há duas mesinhas onde ficam os copos e as agendas das crianças. Uma grade amarela separa a sala principal da sala auxiliar.

A sala auxiliar tem um tapete de E.V.A verde e azul com brinquedos: miniatura de fogão; miniatura de máquina de lavar roupa; carrinho de compras, bonecas (grandes, pequenas, bebês, de pano), carrinhos de bonecas, carrinhos, caminhões, minipanelinhas de plástico, minipratos, minitalheres e outros. Há ainda, nesse espaço, dois banheiros infantis, um masculino e um feminino.

#### ***4.1.3 A rotina***

As crianças chegam à escola às 7h20, pois o turno começa às 7h30. Todas vão direto para o pátio. Cada criança coloca sua mochila encostada na parede externa de sua sala e senta no pátio na

linha da cor que representa sua turma. No pátio, as professoras cantam músicas infantis dando as boas-vindas. Após a entrada, cada turma vai para sua sala de aula. Os alunos da Classe Especial são conduzidos pelas professoras e vão para a sala laranja.

Ao chegar à sala, cada criança coloca sua mochila no cantinho das mochilas. Retira a agenda e a toalhinha e as coloca na mesinha pequena. Alguns já fazem isso sozinhos, outros esperam o comando da professora. Todos se sentam à mesa principal de frente para o quadro. Esse momento inicial dura cerca de uma hora. As crianças, então, participam da construção da rotina do dia, algo essencial para crianças com autismo. A professora que está conduzindo a rotina (pois cada dia uma realiza essa função) vai mostrando as fichas às crianças e perguntando a cada uma delas o que significa.

Nesse momento, também ocorre a exploração do calendário; a contagem de quantos somos; o tempo etc. Logo em seguida, a professora regente do dia conta uma história ilustrada sobre a escola. Ela ilustra os espaços físicos explorando cores, tamanhos, e nomeando coisas, brinquedos, salas e professores. E avança desenhando o que tem nas proximidades da escola — prédios, carros, rua, calçada, crianças, pessoas, árvores, pássaros etc.

Logo em seguida, as crianças vão ao banheiro, tomam água e se preparam para o passeio matinal, diário. Geralmente, elas dão uma volta na quadra para tomar sol e conhecer as proximidades da escola. Algumas vezes, vão ao mercado, ao comércio local, ao parquinho da quadra, ao metrô, a depender da proposta do dia.

Ao chegarem do passeio diário, as crianças lavam as mãos para o lanche. Cada uma pega sua toalhinha e coloca na mesa do lanche. Na hora do lanche, é explorada a mastigação, a postura, a higiene. Após o lanche, as crianças escovam os dentes e voltam para a mesa principal. Elas se preparam para a realização das atividades pedagógicas (pintura, recorte, colagem, atividades de leitura e escrita). Algumas vezes, ouvem música.

Após esse momento de atividades, as crianças tiram os sapatos e se preparam para ir ao parquinho da própria escola. Os alunos da sala verde do segundo período dividem o horário do parquinho com os alunos da Classe Especial (sala laranja). Acabando o horário do parquinho, os alunos retornam à sala, lavam as mãos e voltam para a mesa principal. Já no final do turno, é a hora de brincar ou de contar histórias, a depender do planejamento do dia. Em seguida, as crianças guardam a agenda e a toalhinha, preparando-se para a chegada dos pais e o encerramento do dia, às 12h20. Alguns pais buscam as crianças na sala, outros no pátio, com a porteira. Essa última opção ocorre quando há atraso por parte da família.

#### ***4.1.4 Os participantes***

Participaram dessa pesquisa seis alunos<sup>41</sup> com diagnóstico de autismo<sup>42</sup> entre 4 e 6 anos de idade. Convém sublinhar que algumas crianças<sup>43</sup> do segundo período (na faixa entre 4 e 5 anos de idade) aparecem em alguns dados, pois dividiam o horário do parquinho com os alunos da Classe Especial (participantes dessa pesquisa) e dos momentos do brincar em sala de aula. Primando por uma atitude ética com os participantes, os nomes usados na pesquisa (tanto das crianças quanto das professoras) são fictícios. As crianças pesquisadas são apresentadas nos quadros a seguir.

#### Quadro 1

##### ***Participante Lui***

Diagnóstico	TID <sup>44</sup> (Transtorno Invasivo do Desenvolvimento) — CID-F84
Breve histórico	Tem 4 anos. Frequentou o Programa de Educação Precoce em 2014 na escola pesquisada, por apresentar diagnóstico de TGD (na época), atraso na fala, hiperatividade e transtorno do sono.  Está oralizado, porém fala frases curtas, às vezes, sem artigos e/ou preposições. Quando fica ansioso, não é possível compreender o que ele fala, devido à rapidez na pronúncia e/ou omissão de fonemas.

#### Quadro 2

##### ***Participante Gil***

Diagnóstico	TID — CID-F84, diagnosticado em 2015
Breve histórico	Tem 4 anos. Frequentou o Programa de Educação Precoce em 2014 na escola pesquisada. Até 2014, apresentava atraso significativo na linguagem, movimentos estereotipados ( <i>flaps</i> <sup>45</sup> ), dificuldade de interação, isolamento e pouco contato visual. Hoje, encontra-se parcialmente oralizado; fala frases curtas, sem artigo muitas vezes. Entretanto, há momentos em que não fala nada e/ou não é possível compreender o que diz devido à rapidez na pronúncia ou gagueira. Tem acompanhamento fonoaudiológico, psicológico e neurológico.

#### Quadro 3

##### ***Participante Dag***

<sup>41</sup> A turma só tinha alunos do sexo masculino, ao contrário do turno vespertino, que tinha uma menina.

<sup>42</sup> A depender do médico, a classificação do diagnóstico entrou como TEA (Transtorno do Espectro Autista) ou antigo TGD (Transtorno Global do Desenvolvimento).

<sup>43</sup> Todas as crianças do segundo período que aparecem nos dados tiveram sua participação autorizada pelos pais e/ou responsáveis.

<sup>44</sup> TID é usado somente por questões de tradução, porém corresponde ao TGD.

<sup>45</sup> Movimento (acelerado) de balançar as mãos para cima e para baixo.

Diagnóstico	TEA (grau 1 e 2, conforme o DSM-V, de 2013), diagnosticado em 2015
Breve histórico	Tem 4 anos. Participou do Programa Educação Precoce em 2014 na escola pesquisada. Até 2015, não fazia contato visual, apresentava estereotípias ( <i>flaps</i> ) e atraso na fala. Ainda não está oralizado. Fala, às vezes, palavras soltas. Apresenta movimentos repetitivos e estereotipados, como andar na ponta dos pés, <i>flaps</i> e jogar o corpo para trás com os braços levantados (quando quer algo e não é atendido). Tem acompanhamento fonoaudiológico, psicológico e neurológico.

#### Quadro 4

##### ***Participante Tom***

Diagnóstico	TGD (Transtorno Global do Desenvolvimento)— CID-F84
Breve histórico	Tem 5 anos. Frequentou o Programa de Educação Precoce em 2014 na escola pesquisada. Não está oralizado. Fala, às vezes, palavras soltas. Hoje, mantém contato visual furtivo; comportamento estereotipado ( <i>flaps</i> , contração muscular e balanço das mãos); obsessão por objetos giratórios; resistência a socialização com os demais colegas e a equipe da escola. Aceita o abraço da professora, mas não retribui.

#### Quadro 5

##### ***Participante Fred***

Diagnóstico	TEA — CID-F84-0; diagnosticado em 2014
Breve histórico	Tem 5 anos. Frequentou o Programa de Educação Precoce em 2014 na escola pesquisada. Ao longo da avaliação, de acordo com relatório médico, Fred apresentava contato visual eventual e <i>flaps</i> . Hoje, está parcialmente oralizado; fala frases curtas, às vezes, com uso de artigos. Geralmente, quando está ansioso, não conseguimos compreender o que diz.

#### Quadro 6

##### ***Participante Edy***

Diagnóstico	TGD; autismo; síndrome de Phelan Mcdermid <sup>46</sup>
Breve histórico	Tem 6 anos. Frequentou o Programa de Educação Precoce em 2014, na escola pesquisada. Hoje, mantém contato visual furtivo; Demonstra

<sup>46</sup> Trata-se de uma rara síndrome de condição genética. Tem a ver com perdas de cromossomos quando tentam se alinhar. Essa síndrome afeta principalmente a capacidade de falar. Recuperado de <http://www.22q13.org.es> em 15/11/2016.



---

obsessão por objetos giratórios; escolhe brinquedos e brinca, às vezes, com outras crianças, mas sem interagir.

---

## **4.2 O desenho metodológico**

Inicialmente, a pesquisadora fez contato com a Direção para apresentar os objetivos e procedimentos da pesquisa. Após decisão sobre a investigação ocorrer na Classe Especial, por estarem ali crianças com diagnóstico de autismo, foram contatados os pais e/ou responsáveis.

Vale salientar, conforme sinalizamos anteriormente, que a pesquisa contou com a participação dos alunos da sala verde (segundo período), nos momentos de parquinho. Eles também participaram de alguns momentos do brincar na sala de aula com as crianças da Classe Especial, a convite da pesquisadora. A pesquisadora realizou uma reunião com os pais e/ou responsáveis (tanto da Classe Especial quanto do segundo período) para apresentação da pesquisa e entrega dos termos que autorizam sua realização: TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) dos pais; Termo de Cessão de imagens das crianças; Termo de Assentimento Livre e Esclarecido das Crianças. Ao mesmo tempo (no mesmo dia, porém em turno distinto), a pesquisadora apresentou a pesquisa às professoras da Classe Especial e do segundo período para assinatura dos termos de autorização da investigação.

A pesquisa foi realizada na escola, uma vez na semana, durante o primeiro semestre de 2016. Cada encontro tinha a duração de cinco horas, totalizando dezessete encontros ao final da investigação. Todavia, o tempo de filmagem, por dia, era de quatro horas e trinta minutos, devido ao passeio matinal (que durava em média trinta minutos), que não era filmado. Deste modo, totalizamos, aproximadamente, sessenta e três horas de videogravação. O percurso metodológico da pesquisa deu-se da seguinte maneira:

### ***4.2.1 1º Momento: a aproximação do campo***

Objetivou-se a criação de vínculo e confiança entre a pesquisadora e as crianças pesquisadas, seguida de observação da rotina e, principalmente, das brincadeiras cotidianas com registro em diário de campo. Esse primeiro momento durou aproximadamente quatro encontros, que ocorreram uma vez na semana no turno matutino, às quartas-feiras, totalizando cinco horas de observação.

#### 4.2.2 2º Momento: videogravação das situações de brincadeiras

Objetivou-se videografar situações de faz de conta no cotidiano das crianças pesquisadas. As videografações foram transcritas, favorecendo a análise das situações em que os processos criadores de brincar (principalmente o faz de conta) emergiram nas interações adulto-criança e criança-criança. As videografações de cenas lúdicas ocorreram no período de três meses, uma vez por semana, com duração de quatro horas e trinta minutos, aproximadamente, cada uma.

#### 4.2.3 3º Momento: oficinas cenográficas

Objetivou-se alargar e experimentar situações inusitadas de estimulação do funcionamento simbólico. Aqui, a pesquisadora propôs uma intervenção diferenciada: a criação de cenários para a exploração da vivência lúdica, em especial, a assunção de papéis. Para tanto, foram criadas três oficinas temáticas: a) A Cesta Mágica; b) Piratas; c) Oficina de Personagens, que serão especificadas a seguir.

##### Quadro 7

#### **Oficina A Cesta Mágica**

Duração	6 encontros semanais de 30 minutos
Buscando ampliar as situações simbólicas, que eram muito pontuais, a pesquisadora decidiu levar para a sala de aula uma cesta mágica. A cesta era composta por blocos de encaixe, massinha de modelar, bola, bonecas, carrinhos, kit médico, kit de ferramentas, utensílios domésticos em miniatura, kit de beleza, bichos em miniatura, instrumentos musicais (pandeiro, apito, tambor...), entre outros. As crianças escolhiam do que brincar, como brincar e com o que brincar. A pesquisadora, em alguns momentos, se inseria na brincadeira mediando o brincar e, em outros, se afastava do <i>setting</i> , assumindo o papel de observadora das interações criança-criança.	

##### Quadro 8

#### **Oficina Piratas**

Duração	3 encontros semanais de 30 minutos
Nessa oficina, a pesquisadora criou um cenário imagético com o tema Piratas, pois as crianças foram assistir à peça de teatro <i>Peter Pan</i> e ficaram muito mobilizadas.	

Foi criado um barco de pirata usando uma caixa grande de papelão: bandeira, papagaio, caveira, âncora e gotas de água na proa. Além disso, foram distribuídos entre as crianças acessórios que compunham o figurino de um pirata: tapa-olho, gancho, bandana, chapéu, luneta e colete. A escolha pelos acessórios foi livre; o objetivo era ver se as crianças se impactavam com a cenografia, explorando de forma mais evidente o jogo de papéis.

A pesquisadora propôs às crianças brincarem de ser piratas, após questionamentos sobre a peça de teatro a que as crianças tinham assistido, levando-as a pensar sobre o que é ser pirata, suas ações e características. Em diversos momentos, a pesquisadora participou da brincadeira, mediando o enredo lúdico. Outras vezes, se afastou e observou as crianças brincando sozinhas ou com os pares.

Vale destacar que, no segundo dia da oficina, o barco precisou ser reformado. Assim, a pesquisadora recriou o barco com uma abertura, em que as crianças podiam entrar por baixo e conduzir o barco por todos os cantos da sala, como se fossem marujos. Além disso, a pesquisadora levou outros acessórios e elementos para compor o *setting*: mapa do tesouro em papel pardo (ligeiramente queimado); uma caixa do tesouro com joias e pérolas; fantoches de papelão do Peter Pan e Sininho etc.

#### Quadro 9

##### ***Oficina de Personagens***

Duração

3 encontros semanais de 30 minutos

Nessa última oficina, foi oportunizado às crianças contato com diversas fantasias (roupas) de personagens: Homem-Aranha; Super-Homem; Ben 10; Batman; Frozen; Rapunzel; Chiquititas; Bailarina; Princesa; Homem de Ferro e outros. A pesquisadora, vestida da personagem Emília, do Sítio do Pica-Pau Amarelo, apresentou no *tablet* diversos personagens e questionou com as crianças o que cada personagem fazia. Em seguida, as crianças escolheram livremente suas fantasias dos personagens. A pesquisadora mediou algumas situações provocando a inserção da criança na brincadeira de faz de conta. Em outros momentos, ficou apenas como observadora, distanciando-se do *setting*, identificando a emergência da assunção de papéis por parte das crianças pesquisadas.

Os dados videogravados foram transcritos e posteriormente analisados. Foram analisadas situações lúdicas que ocorreram durante todo o período investigativo, com atenção minuciosa para os gestos, as expressões corporais, os recursos expressivos. Os dados foram tratados e se aglutinaram em dois grandes eixos de análise com subeixos:

a) Eixo A: Variações na flexibilização do brinquedo nas situações lúdicas, composto de:

A.1: O uso funcional e típico do brinquedo;

A.2: O uso funcional e típico do brinquedo mediado por recursos linguísticos;

A.3: A transgressão no uso do brinquedo: o objeto pivô.

b) Eixo B: A emergência da assunção de papéis nas brincadeiras de faz de conta, composto de:

B.1: A construção do jogo de papéis;

B.2: A assunção de papéis pela criança com autismo: a cenografia e os recursos imagéticos.

## 5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Ancorada nos pressupostos teóricos da perspectiva histórico-cultural e buscando analisar os processos criadores do brincar da criança com autismo, esta pesquisa realizou uma exploração minuciosa do material videogravado no trabalho de campo, com sucessivos retornos aos episódios selecionados para os eixos de análise apresentados no capítulo anterior — Eixo A: Variações na flexibilização do brinquedo nas situações lúdicas e Eixo B: A emergência da assunção de papéis nas brincadeiras de faz de conta.

### 5.1 Eixo A: Variações na flexibilização do brinquedo nas situações lúdicas

No Eixo A, observamos que as crianças pesquisadas usaram de diferentes modos os brinquedos disponíveis, como veremos a seguir.

#### 5.1.1 Subeixo A.1: O uso funcional e típico do brinquedo

Neste primeiro subeixo de análise, as ações das crianças subordinam-se às determinações dos objetos. Ou seja, elas brincam presas às características imediatas do brinquedo, conforme evidenciam os três episódios a seguir.

##### **Episódio 1: O violão**

*As crianças estão brincando, sentadas, no meio da sala. Cada criança brinca com um brinquedo retirado da cesta dos brinquedos.*

*Dag pega um pequeno violão (de plástico) que estava ao seu lado. Ele começa a tocar o violão. O violão está de cabeça para baixo, mas mesmo assim, Dag, com o polegar, passa o dedo nas cordas do violão fazendo de conta que está tocando.*

*Dag vira o violão e passa a tocar as cordas no braço do violão. Executa esse movimento de tocar o violão várias vezes. Na sequência, para de tocar, deixa o violão de lado e pega outro brinquedo.*

(...)

##### **Episódio 2: Pratos e panelas**

*Todas as crianças estão brincando com a cesta dos brinquedos no meio da sala. Edy está sentado no chão ao lado da cesta. Ele pega um pratinho e uma panelinha da cesta. Coloca os utensílios na sua frente, entre as pernas.*

*Edy pega uma colherzinha e começa a fazer de conta que está derramando a comida da panela no pratinho. Raspa bem com a colher a panela. Depois, pega o prato e volta a comida do pratinho para a panela, raspando com a colher.*

*Edy, mais uma vez, raspa com a colher o pratinho e finge derramar a comida na panela. Ele faz essa ação umas três vezes. Larga os pratinhos no chão e começa a observar a brincadeira da pesquisadora com um jipe e outro colega.*

(...)

### **Episódio 3: O fantoche**

*As crianças estão na sala brincando com a cesta dos brinquedos. Cada uma está em uma brincadeira diferente. Lui pega o fantoche de palhaço que está no chão a sua frente. Coloca a mão dentro, ajusta o fantoche com a outra mão, olha para ele e começa a mexer a mão fazendo de conta que o fantoche está balançando. Balbucia algo, mas não compreendemos. Solta o fantoche, pega um celular de brinquedo da mão da pesquisadora e começa a brincar com ele.*

(...)

Os episódios descritos ocorreram dentro de sala de aula, no momento do brincar com a cesta dos brinquedos disponibilizada pela pesquisadora. As crianças sentadas no chão, no meio da sala. A pesquisadora coloca a cesta dos brinquedos no chão e cada criança pega o brinquedo que deseja. Nesse momento, cada uma brinca com um brinquedo distinto de acordo com seu interesse e escolha.

Nos episódios descritos (1, 2 e 3), podemos observar que a ação lúdica esteve presa à característica do objeto. Ou seja, as crianças (Dag, Edy e Lui) agem em conformidade com o significado concreto do objeto (Silva, 1998, 2002; Souza, 2010; Tolentino, 2015; Tunes & Tunes, 2001; Vigotski, 2007). Isso quer dizer que a ação da criança está vinculada ao campo perceptual imediato, às imposições do real. A criança age conforme o que vê (Vigotski, 2008). Em outras palavras, o significado do brinquedo nos episódios supracitados direciona a ação.

No episódio 1, Dag, sentado no chão, visualiza um violão (de plástico) pequeno que está próximo a ele. Dag se estica para o lado e pega o violão. Ele começa a tocar o violão, mesmo ele estando de cabeça para baixo. Dag, com o polegar, vai passando o dedo nas cordas, de cima para baixo, fazendo de conta que está tocando. Toca várias vezes, executando o mesmo movimento.

No episódio 1, a constituição da atividade lúdica está apoiada nas características imediatas do brinquedo (violão). Isto é, a ação de Dag limita-se ao campo perceptual imediato, não avançando para outras possibilidades simbólicas do brincar. Silva (2002), em seu estudo sobre o brincar das crianças surdas, argumenta que, nesse caso, “o uso do brinquedo está associado a uma maior colagem da

imaginação ao real, ou seja, a criança brinca de forma muito atrelada àquilo que ela vivencia em suas relações com o mundo” (p. 76).

Cruz (2015), ao discutir o papel da brincadeira no desenvolvimento cultural infantil, sustenta que, na primeira fase da brincadeira, as ações da criança estão presas à percepção real (concreta) do brinquedo, tal como observado nos três episódios. Ou seja, o faz de conta vincula-se às determinações do objeto e vai se constituindo por ações típicas com eles (Silva, 1998, 2002). Vigotski argumenta que, “nas atividades da criança na primeira infância, a força impulsionadora provém dos objetos e determina o comportamento dela” (2008, p. 29).

Isto posto, podemos constatar que no episódio 1 não há (ainda) uma flexibilização do significado do objeto (do violão). A atividade lúdica criada por Dag basicamente constitui-se de ações impostas pelas características funcionais do brinquedo. Ou seja, as ações encontram-se subordinadas ao objeto. Nessa análise, podemos deduzir que Dag reproduz uma situação refletida na realidade imediata, concreta, do uso do violão. Isto é, ele brinca de tocar o violão, apoiado em suas experiências e vivências com o mundo circundante (Vigotski, 2009).

Nessa mesma lógica argumentativa, nos episódios 2 (Pratos e panelas) e 3 (O fantoche), Edy e Lui, respectivamente, compõem a ação lúdica apoiados não somente na funcionalidade concreta dos objetos, como em suas próprias experiências culturais. Podemos inferir que Edy, ao fazer de conta que derrama comidinha de um prato na panela, usando uma colher, executa uma ação culturalmente estabelecida e cotidianamente vivida; Lui, por sua vez, manipula o fantoche tal qual observou sua professora fazendo em sala de aula, por exemplo.

De maneira geral, as atividades lúdicas observadas nos três episódios estão presas à materialidade funcional dos objetos. A relação objeto-ação assume centralidade na constituição da brincadeira. Dito de outra maneira, nesses episódios, a materialidade dos objetos (ainda) determina as ações (Silva, 2002).

Nessa mesma direção, Leontiev (2014) argumenta que, na idade pré-escolar, como discutido no capítulo 3, a criança opera com objetos do mundo adulto. Isso implica em dizer que, na brincadeira, a criança não somente se apropria dos objetos que lhe são acessíveis, como tem necessidade de operar com objetos pertencentes, exclusivamente, ao universo adulto. Para além dessa apropriação, no brincar, a criança toma consciência dos objetos e dos modos de sua utilização pelos adultos. Assim, concordamos com Facci (2004) ao afirmar que, “as brincadeiras das crianças não são instintivas e o que determina seu conteúdo é a percepção que a criança tem do mundo dos objetos humanos” (p. 69).

Nos episódios 1 (Violão) e 2 (Pratos e panelas), as crianças brincam ancoradas na atividade cotidiana do adulto. Isso se evidencia, por exemplo, na maneira como Dag manipula o objeto: *Dag vira o violão e passa a tocar as cordas no braço do violão*. Aqui, ao ajustar o violão para a posição correta (pois antes estava de cabeça para baixo), a ação de Dag sobre o objeto encontra-se, intrinsecamente, associada à maneira convencional (cultural) de utilização do violão.

No excerto acima, fica nítido que a necessidade da criança em participar da cultura ocorre também por meio da exploração dos objetos circundantes desta cultura. Podemos afirmar que a cultura se impõe tão fortemente na criança que usar os objetos convencionalmente é uma forma de se apropriar da experiência cultural, e isso faz parte do desenvolvimento humano. Assim, a cultura marca, sobretudo, os modos de pensar, agir, sentir e brincar (Silva, 2002). Ao brincar, a criança não somente se apropria da cultura, como produz cultura (cultura lúdica) ao (re)construir, (re)elaborar, (re)combinar elementos hauridos do próprio universo circundante (Almeida, 2006; Brougère, 1998; Carvalho & Pedrosa, 2002).

No próximo subeixo de análise (A.2), a temática da brincadeira continua sustentada pelo uso convencional do objeto, tal como observado nos episódios supracitados. Todavia, há um desdobramento das ações das crianças, isto é, um desprendimento da ação lúdica do objeto. Ocorre, portanto, a presença de elementos narrativos, que complexificam a brincadeira, como analisaremos a seguir.

### ***5.1.2 Subeixo A.2: O uso funcional e típico do brinquedo mediado por recursos linguísticos e expressivos.***

Nesse segundo subeixo de análise, diferentemente do primeiro, evidenciamos que, nas brincadeiras envolvendo pares, articuladas aos recursos expressivos e, muitas vezes, à linguagem, a brincadeira se apresenta em um nível mais complexo de funcionamento.

#### **Episódio 4: O estetoscópio**

*As crianças estão todas sentadas no chão à espera da pesquisadora, que foi pegar a cesta dos brinquedos. Estão presentes hoje também colegas do segundo período, que não possuem TEA.*

*A pesquisadora tenta colocar a cesta no chão, mas Gil avança e logo pega um estetoscópio. Ele senta no chão e tenta colocar o estetoscópio nos ouvidos. Ele observa o estetoscópio e manipula a parte que coloca no coração.*

*[...]*

*Gil, com o estetoscópio nos ouvidos, coloca o aparelho nas costas de uma colega que está sentada na frente dele e sorri.*

*Na sequência, Gil coloca o estetoscópio no jacaré que um colega (o Tom) está segurando. Gil retira o aparelho dos ouvidos, segura na mão, se levanta e vai até a pesquisadora. Senta bem no meio das outras crianças, quase em cima da pesquisadora. De repente, pega um bonequinho do Cebolinha e coloca o estetoscópio no bonequinho.*



*Em seguida, Gil, usando as duas mãos, coloca o estetoscópio nos ouvidos do colega Bernardo. Gil, sorrindo e olhando para Bernardo (colega do segundo período), segura o estetoscópio no próprio coração enquanto Bernardo faz de conta que está escutando. Logo depois, Gil, já com o estetoscópio nos ouvidos, se levanta e sai andando pela sala. Encontra um celular de brinquedo no chão, solta o estetoscópio e pega o celular.*

(...)

No episódio 4 (Estetoscópio), as crianças estão todas brincando, sentadas no chão, esperando o retorno da pesquisadora com a cesta de brinquedos. Antes mesmo que a pesquisadora coloque a cesta no chão, Gil avista um estetoscópio no meio dos brinquedos e se levanta para pegá-lo.

Gil puxa o estetoscópio de dentro da cesta, se senta e tenta colocá-lo nos ouvidos. Ao pegar o estetoscópio, Gil observa os detalhes do objeto, em especial a parte que se coloca no coração. Aqui, fica evidente que Gil tem conhecimento do uso convencional e das características do objeto. Além disso, ele imita atividades do cotidiano adulto: ser médico e ser enfermeiro, por exemplo. Vigotski afirma que,

em suas brincadeiras, elas [as crianças] reproduzem muito do que viram. Todos conhecem o enorme papel da imitação nas brincadeiras das crianças. As brincadeiras infantis, frequentemente, são apenas um eco do que a criança viu e ouviu dos adultos. No entanto, esses elementos da experiência anterior nunca se reproduzem, na brincadeira, exatamente como ocorreram na realidade (2009, p. 17).

Elkonin (2009) argumenta que, ao longo do processo de formação das ações com objetos, a criança inicialmente assimila o esquema geral de manipulação dos objetos (relacionando com a significação social), e somente depois suas ações se ajustam às operações descoladas da característica física do objeto, por exemplo. O autor explica que a atividade com objeto apoiada apenas no significado deste é o jogo objetivado da criança na primeira infância (Elkonin, 2009; Rossler, 2006), conforme também vimos no eixo A.1. Nessa fase, ela não utiliza objetos em substituição de outros. Isso porque “um objeto substitui-se pela primeira vez por outro quando há necessidade de completar a situação habitual da ação com o objeto ausente no momento dado” (Elkonin, 2009, p. 224). Essa temática será discutida amplamente mais adiante.

Nessa direção, Elkonin (2009) afirma que, no começo da atividade lúdica, as ações (de maneira geral) se repetem diversas vezes com um mesmo objeto, tal qual observado nesse episódio: *Na sequência, Gil coloca o estetoscópio no jacaré que um colega (o Tom) estava segurando. Gil retira o aparelho dos ouvidos, segura na mão, se levanta e vai até a pesquisadora [...]. De repente, pega um bonequinho do Cebolinha e coloca o estetoscópio no bonequinho.* Para Elkonin, nessa fase, “a criança pode realizar por vários minutos seguidos, e, às vezes, sem interrupções, um mesmo ato estereotipado com o objeto” (2009, p. 228). Convém ressaltar que o autor não estava se referindo à criança com autismo, mas ao brincar de toda e qualquer criança.

Outro elemento de análise importante diz respeito ao papel do outro na significação da ação da criança e, em nossa opinião, é esse o aspecto que diferencia o eixo A.2 do eixo A.1: a participação do outro e a maior presença de recursos expressivos. Quando Gil coloca o estetoscópio nos ouvidos do Bernardo, este parece interpretar a ação de Gil, dando continuidade ao faz de conta; ele participa da composição simbólica da brincadeira, ainda que de maneira breve. Bernardo escuta o coração (batimentos) de Gil enquanto este sorri e segura o estetoscópio em seu próprio peito.

Como discutido no capítulo 2, o outro tem centralidade na teoria vigotskiana no que diz respeito ao seu papel no desenvolvimento cultural. Afinal, a constituição das funções superiores ocorre por meio dos elementos mediadores: o signo, o instrumento e o outro. Para Vigotski (2008), a brincadeira é fonte de desenvolvimento. Assim, ao brincar, principalmente com o outro, a criança se desenvolve. No desenrolar do episódio 4, observamos indícios de um jogo de papel. Não há uma explicitação direta ou indireta de assunção de papéis sociais, mas há elementos que apontam nesta direção.

Na tradição de estudos sobre o autismo, observa-se uma ênfase no fato de que o campo imaginativo, que compõe o brincar, incluindo a assunção de papéis, é precário ou inexistente (Kanner, 2012; Rivière, 2004; Williams & Wright, 2008). Em um estudo sobre o brincar da criança com autismo, Tamanaha, Chiari, Perissinoto e Pedromônico (2006) afirmam que “foi possível observar a inabilidade de elas [crianças com autismo] produzirem atividade compartilhada e imaginativa, mesmo em situações nas quais o adulto buscou incentivar e fornecer o modelo de exploração lúdica” (2006, p. 311). Contudo, quando nos detemos aos dados, observamos indícios significativos de jogo dramático.

Vigotski (2007, 2012a) argumenta que as funções superiores (entre elas a imaginação) são constituídas nas e das relações sociais mediadas, conforme discutido no capítulo 2. Assim, a brincadeira, e mais especificamente o faz de conta, cria uma zona de desenvolvimento proximal (ZDP), como explorado no capítulo 3. Por conseguinte, aqui, temos duas questões que merecem ser discutidas: o papel de imitação e a ZDP presentes nestas situações que envolvem o papel do outro articulado ao uso do brinquedo para a criação de um enredo lúdico.

Sabemos que, no brincar, a criança age de uma maneira diferente do seu habitual. De fato, o brinquedo possui características que impulsionam seu desenvolvimento futuro; evidencia zonas emergentes de funcionamento imaginativo à medida que possibilita à criança um desprendimento do campo perceptivo-concreto (Rocha & Lourenço, 2015). O brinquedo promove uma transmutação entre as ações da criança para com o objeto (real) e, posteriormente, suas ações com significados (Santana, Purificação, Teperino, Taceli & Pessoa, 2016). Dito de outra maneira, “o brinquedo cria uma zona proximal de desenvolvimento, um espaço de capacidades emergentes, promovendo uma transição do pensamento concreto ao pensamento abstrato, maior flexibilização na recomposição de significados” (Silva, 2002, p. 61).

Nesse sentido, podemos afirmar que aquilo que a criança faz hoje com ajuda do outro (adulto ou outra criança) poderá fazer de maneira independente futuramente (Silva & Hai, 2016). Sendo

assim, há uma intrínseca relação entre imitação e ZDP. Gil age como se estivesse imitando o médico, imitando o paciente, porém a imitação aponta para um funcionamento imaginativo complexo emergente, que indica potencialidades de um funcionamento simbólico sofisticado em termos de desenvolvimento humano.

Pinto & Góes, ao pesquisarem o brincar de crianças com deficiência intelectual, apontam a importância ímpar do outro no processo de significação da atividade lúdica:

O grupo aqui focalizado, com desenvolvimento bastante comprometido, não apresentava as características apontadas, de fácil disposição para imaginar, criar situações ficcionais e organizar brincadeiras. No entanto, constatamos a ocorrência de muitas situações que mostram claramente as possibilidades de um refinamento dessas capacidades, dependendo de certas formas de interações dos membros do grupo (2006, p. 24).

Nos episódios 5 (Comidinha) e 6 (Dragão dorminhoco) que serão analisados a seguir, encontramos situações envolvendo a participação do outro e a linguagem verbal. Neles, o enredo lúdico ainda é mais complexo do que o verificado no episódio do estetoscópio. Isso se deve, provavelmente, à emergência do funcionamento linguístico nas situações de brincar, o que possibilita e também é condição fundamental do jogo interativo. De fato, quanto mais complexa a relação alteritária, mais complexo o funcionamento linguístico e o imaginativo. Por isso, defendemos que a participação do outro no brincar da criança com autismo é fundamental.

A relação entre o brinquedo, a experiência alteritária, a emergência da linguagem e o alargamento da experiência simbólica não é característica apenas da criança com autismo; isso também se verifica na criança com desenvolvimento típico. O que distingue uma situação da outra é que, na criança com autismo, a emergência desta condição (enredo) lúdica não é claramente nem rapidamente perceptível; não é fluida, pois acontece de forma qualitativamente diferenciada, se comparada. De fato, é preciso educar os olhos para ver as crianças com autismo brincando.

### **Episódio 5: Comidinha**

*As crianças estão sentadas no meio da sala de aula ouvindo e assistindo ao DVD da Turma da Mônica. O DVD acaba e as professoras anunciam que é hora de brincar. A pesquisadora complementa:*

*— Isso! Vamos brincar? Vou pegar a cesta dos brinquedos!*

*[...]*

*Os alunos sentam, no chão, em torno da cesta de brinquedos e cada um vai pegando o brinquedo com que se identifica mais.*

*Tom pega uma boneca de pano, manipula, mexe no vestido dela, observa o rostinho e, depois, larga no chão. Em seguida, pega uma colherzinha (tipo escumadeira), que estava próximo dele, leva à própria boca e balbucia o seguinte som:*

*— Nhame nahme nahmemimimi! (faz de conta que está mastigando).*

*A pesquisadora indaga:*

— *Está comendo? Está comendo?*

*Tom avista um pratinho, que estava próximo dele, e faz de conta que pega comida nele, com a colher. Na sequência, leva a colher com comida até a boca, fazendo outra vez o som:*

— *Nhaammemi nhaemmi!*

*Tom pega mais comidinha do prato, com a colher, e leva até a boca da pesquisadora:*

— *Huum delícia, Tom!*

*Em seguida, Tom pega um boneco azul e dá comidinha também na boca dele, repetindo o som:*

— *Nhaammemi nhaemmi!*

*A pesquisadora diz:*

— *Nossa, que comida boa, Tom!*

*Tom olha para a pesquisadora, sorri e volta a dar comidinha na boca dela. Ele repete novamente a mesma ação com a pesquisadora e, depois, com o boneco azul. Tom solta o boneco azul no chão e passa a brincar com outro brinquedo.*

(...)

### **Episódio 6: Dragão dorminhoco**

*O momento do parquinho terminou. As crianças voltam para a sala de aula. Todas calçam o tênis e tomam água. Em seguida, elas vão para a mesa principal brincar com jogos.*

*Gil carrega um dragão grande, vermelho, de plástico embaixo do braço e coloca em cima da mesa. Tenta colocar o dragão sentado no próprio rabo, mas ele cai. Tenta mais uma vez, mas ele cai. Coloca, então, o dragão em pé de novo em cima da mesa.*

[...]

*A professora Miriam se aproxima por trás de Gil e fala:*

— *Que dragão bonito o seu, Gil!*

*Gil olha para a professora, sorri e pega o dragão da mesa. Vira-se para trás, na direção da professora. Levanta o dragão até altura do rosto da professora. Segura o dragão pelas pernas, faz careta e rosna:*

— *Ahhhhraaau! (imitando o som do dragão)*

*A professora reage:*

— *Aiiii, eu tenho medo!*

*Gil continua empurrando o dragão para cima da professora Miriam e rosnando.*

— *Ahhhhraaau!*

*Gil coloca o dragão de volta na mesa. Pega, novamente, e faz de conta que o dragão está mordendo seu rosto e sua barriga. Gil balbucia:*

— *Nhami nhami! (fingindo que está mastigando)*

Mais uma vez, ele coloca o dragão para morder sua barriga e emite o mesmo som com a boca:

— *Nhami nhami!* (fingindo que está mastigando)

Enquanto isso, a professora Júlia mostra o jogo do dia: *Pula, pirata*. No mesmo instante, Gil solta o dragão na mesa e grita:

— *Uaaaa!*

Gil pega o jogo do pirata e deixa o dragão na mesa. A professora monta o jogo. Gil é o primeiro a espetar a espadinha no barril do pirata. Na sequência, ele pega o dragão, bate com ele na mesa, sorri e balbucia um som ininteligível, como se estivesse comemorando. Ele fala:

— *Ta! Dá dá dá dáaaa!*

A professora Iara fala para Gil:

— *Põe o dragão para olhar para cá!*

A professora pega no dragão e coloca ele virado para o jogo do *Pula, pirata*. Mas Gil segura o dragão e coloca ele deitado (de lado) em cima da mesa e fala:

— *Fingiu que quer dormir, viu?*

Gil olha para a professora Iara, ele dá dois tapinhas no dragão, que está deitado, sorri e repete:

— *Fingindo que tá dormindo...*

A professora Iara pergunta:

— *Dormiu? Dormiu?*

Gil sorri para a professora, balança a cabeça confirmando que sim. Olha para o dragão dormindo e sorri mais uma vez. Em seguida, volta a brincar com o jogo do *Pula, pirata*, enquanto o dragão fica na mesa dormindo.

(...)

Nesses dois episódios, as ações de Tom e Gil ainda estão presas às características funcionais dos brinquedos, tal como evidenciado na primeira categoria de análise: Tom pega uma colherzinha e faz de conta que come algo; Gil brinca com o dragão tentando colocá-lo sentado no próprio rabo ou em pé na mesa. Porém, aqui há um diferencial — os recursos expressivos e linguísticos se fazem presentes compondo a brincadeira. Na atividade lúdica são inseridos elementos que só acontecem por meio da linguagem, que não estão dados nem previstos pelo objeto em si; “são instanciados/transformados pela imaginação” (Silva, 2002, p. 24). Destarte, as crianças (Tom e Gil) trazem, no momento da brincadeira, recursos imaginativos que não estão no real.

No episódio 5, o enredo (se assim podemos dizer) da brincadeira ainda se encontra preso ao uso funcional do objeto: usar colher para dar comidinha. Entretanto, as ações de Tom vão além das características concretas do objeto na medida em que ele insere a onomatopeia (—*Nhame nahme nahmemimimi!*) para indicar que está comendo um alimento, que não existe no real. Logo, podemos

afirmar que há um deslocamento da ação lúdica da criança em relação ao objeto para a consolidação de um enredo que se articula ao seu uso.

Ademais, as ações de Tom nessa brincadeira têm como suporte o cotidiano social dos adultos. A maneira como ele pega a comidinha do prato e dá de comer não somente a si mesmo, mas à pesquisadora e ao bonequinho azul diz muito do seu dia a dia. Tunes & Tunes (2001) afirmam que o cotidiano dos adultos revela-se no faz de conta infantil, considerando, portanto, a brincadeira como o microcosmo da cultura. Deste modo, para as autoras,

a análise psicológica da atividade de brincar permite-nos não somente conhecer sobre as crianças e as suas possibilidades de desenvolvimento, como também as circunstâncias, o contexto e as peculiaridades de seu ambiente social. O que os adultos fazem reflete-se nas brincadeiras das crianças. Daí porque dizemos que essa atividade é o microcosmo da cultura (Tunes & Tunes, 2001, p. 87).

Outro aspecto relevante observado nos dois episódios (5 e também no episódio 6) diz respeito à interação lúdica (direta) dos adultos no processo de criação e constituição do brincar infantil. No episódio da comidinha, a pesquisadora, ao perceber a ação de Tom de fingir que está comendo algo, se insere na brincadeira, indagando-o: —*Está comendo? Está comendo?* Tom olha para a pesquisadora, sorri, mas nada responde. Em seguida, avista um pratinho de plástico, que está no chão, e com a colher finge pegar comida para o bonequinho e para a pesquisadora. Ele começa a brincar com o outro.

No referido episódio, o deslocamento do real para um campo mais simbólico da ação lúdica ocorre mediante os significados produzidos no contexto de interação. Deste modo, por meio da onomatopeia e dos gestos, os significados transcendem a situação concreta, ou seja, revelam uma situação apoiada no campo imaginativo. Conforme dito, a mediação da pesquisadora impulsiona a ação de Tom. A brincadeira vai se constituindo pela comunicação entre a criança e a pesquisadora: *Tom pega mais comidinha na colher e leva até a boca da pesquisadora:*

— *Huum delícia, Tom!*

O enredo lúdico vai se constituindo na interação entre os participantes (pesquisadora-criança), e há uma aparente repetição de ações. Todavia, numa análise cuidadosa e de sucessivos retornos para exploração do vídeo, verificamos uma sequência cada vez mais complexa de acontecimentos que superam as imposições do objeto: primeiro Tom brinca sozinho, depois brinca com o boneco e com a pesquisadora:

*Tom pega um boneco azul e dá comidinha também na boca dele, repetindo o som:*

— *Nhaammemi nhaemmi!*

*A pesquisadora diz:*

— *Nossa, que comida boa, Tom!*

*Tom olha para a pesquisadora, sorri e volta a dar comidinha na boca dela. Ele repete novamente a mesma ação com a pesquisadora e depois com o boneco azul.*

A interação adulto-criança se apresenta também no episódio do dragão, quando a professora elogia o dragão de Gil, que depois ele levanta o brinquedo até a altura do rosto da professora, e rosna como a criatura.

Para Elkonin, “o jogo aparece com a ajuda dos adultos e não de maneira espontânea” (2009, p. 231). Sendo assim, a brincadeira vai compondo-se a partir do diálogo e da interação entre a professora e Gil. A professora revela para Gil o sentimento de medo, que é interpretado por ele. Gil então responde, não verbalizando, mas por meio de ações, gestos, sobre o objeto, descolando-se, paulatinamente, da realidade imediata.

O distanciamento do campo perceptual-concreto ocorre justamente no momento em que Gil interpreta a fala da professora. Em resposta a ela, Gil faz de conta que o dragão assusta a professora, com o objetivo de despertar medo. E não basta avançar sobre a professora; tem que rosnar, fazer careta. Por meio de gestos e movimentos corporais, Gil complexifica sua ação.

Por esse prisma, Vigotski (2007) argumenta que a chave para toda função simbólica da criança está no gesto representativo. Ou seja, está na capacidade que a criança tem de, por meio dos movimentos, da gestualidade, simbolizar (representar) o real. Nas palavras do autor, “o próprio movimento da criança, seus próprios gestos, é que atribuem a função de signo ao objeto e lhe dão significado” (Vigotski, 2007, p. 130).

Convém fazer uma digressão e destacar que essa ação, em específico, de Gil contradiz (pelo menos nesse caso aqui apresentado) a teoria cognitivista que defende a ideia de que a criança com autismo apresenta falhas na teoria da mente. Isso implica que ela não compreende sentimentos alheios; é incapaz de “atribuir estados mentais a outras pessoas e prever o comportamento das mesmas em função destas atribuições” (Goldberg, 2005, p. 9). Entretanto, o episódio descrito nos revela indícios de que Gil não somente compreende a fala da professora, como aparenta querer intensificar o sentimento de medo por ela apresentado, avançando (mais de uma vez) com o dragão sobre ela. A brincadeira estabelecida entre Gil e a professora se desloca para um desenvolvimento imaginativo mais refinado, explorando a palavra, o gesto, o movimento e a expressão corporal que estão amalgamados na criação da atividade lúdica.

No princípio da brincadeira, as ações de Gil (episódio 6) estão de fato vinculadas às características imediatas do brinquedo. No entanto, há uma mudança qualitativa na sua ação ao inserir elementos linguísticos e expressivos, como dito anteriormente, que significam a atividade lúdica criada por Gil. Nesse sentido, o faz de conta transcende o uso convencional do brinquedo, à medida que atua com recursos simbólicos. Afinal, “a brincadeira requer uma complexidade de elementos articulados e compostos que, juntos, configuram o cenário imaginativo criado” (Costa, Silva & Souza, 2013, p.57).

Ainda nesse episódio, a brincadeira vai se (re)compondo a partir do diálogo, da interação entre a professora e Gil. A dinâmica lúdica é, claramente, atravessada pela palavra quando a professora Iara pede a Gil que coloque o dragão para olhar para o jogo do Pula, pirata, e este, porém, diz que o dragão

está fingindo dormir. Nesse contexto, Gil age para além do proposto pela professora; sai do campo perceptual-imediato. Ademais, constrói um novo contexto lúdico que suplanta as características do brincar, afinal, o dragão está fingindo que dorme. Conforme afirmam Pinto & Góes:

Pela brincadeira, em especial na modalidade do faz-de-conta, a criança desprende-se do campo perceptual, age com relativa independência do que vê, usando um objeto como se fosse outro e tornando possível a existência de coisas e situações que não estão presentes no ambiente concreto-imediato (2006, p. 14).

Nessa direção, indubitavelmente, a emergência da linguagem verbal possibilita o desenrolar da atividade lúdica; novos elementos surgem desvinculados da situação concreta do objeto, pois são guiados pelo universo simbólico (Silva, 1998, 2002; Tunes & Tunes, 2001).

Dito de outra maneira, a palavra permite a flexibilização do significado à medida que Gil compõe a ação lúdica com elementos distantes da realidade concreta. Ao verbalizar que o dragão finge que está dormindo, Gil atua, sem dúvida alguma, no universo simbólico, imaginativo. Para Vigotski, “é no brincar que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, em vez de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos” (2007, p. 113).

Nesses episódios, as ações de Tom e Gil contradizem a literatura que sublinha a dificuldade da criança com autismo em interagir com o outro, em brincar, limitando-se ao contato com os objetos:

Nossas crianças são capazes de estabelecer e manter uma excelente relação, adaptada e “inteligente” com objetos que não ameaçam seu fechamento; mas, inicialmente ansiosas e tensas ante as pessoas, revelam-se inacessíveis e sem nenhum contato afetivo direto com as pessoas durante muito tempo. Se for inevitável relacionar-se com uma pessoa, uma relação temporária é, então, estabelecida não com a própria pessoa, mas com seu pé ou mão tomados com objetos totalmente distintos (Kanner, 2012, p. 168).

Em suma, os dados em análise revelam o brincar contextualizado da criança com autismo, dotado de interação e significado. Tom e Gil não se isolam na atividade lúdica, nem tampouco limitam-se ao contato com os objetos. Pelo contrário, eles permitem a inserção (participação) do outro no contexto da brincadeira por eles criado, expandindo o universo simbólico.

Em termos gerais, o desenvolvimento da brincadeira na primeira infância, tal qual observado nesses episódios, é caracterizado por Elkonin (2009) como “o trânsito da ação univocamente determinada pelo objeto, passando pela utilização variada deste, para as ações ligadas entre si por uma lógica que reflete a lógica das ações reais na vida das pessoas. Isso já é ‘o papel em ação’” (2009, p. 230). Nessa lógica argumentativa, é justamente no final da primeira fase da brincadeira que surgem situações (elementos) fundamentais, estruturantes de transição para o jogo protagonizado (Elkonin, 2009). Entre essas situações podemos destacar a inserção na atividade lúdica de objetos substitutivos dos objetos reais (transgressão do objeto pivô), conforme analisaremos no subeixo A.3.



Contudo, vale salientar que Elkonin (2009), Vigotski (2008) e Leontiev (2014), quando estudaram o brincar, focaram as crianças com desenvolvimento típico. Eles observaram uma transformação na forma de organização da brincadeira. Os três autores constataram que a brincadeira tende a um desenvolvimento do processo de simbolização cada vez mais complexo, envolvendo uso de objetos pivô e assunção de papéis, que não são encontrados, por exemplo, na primeira infância.

As crianças aqui pesquisadas não estão mais na primeira infância. E, observamos que elas experimentam níveis diferenciados de abstração. Em algumas situações, parece que a criança brinca explorando o brinquedo sem qualquer interesse pela construção de um enredo lúdico. De repente, a mesma criança se insere em um universo lúdico bem complexo e refinado. Enfim, os níveis de abstração e de complexidade no funcionamento imaginativo (lúdico) não se colocam de maneira hierárquica e teleológica para a criança; o papel do outro é central neste processo de refinamento simbólico.

### **5.1.3 Subeixo A.3: A transgressão no uso do brinquedo: o objeto pivô**

Nesse último subeixo de análise, constatamos que as ações não estão mais vinculadas às imposições do objeto, mas são desenvolvidas a partir dos significados que as crianças atribuem ao objeto. Dito de outra maneira, nesses episódios, as crianças transgridem o significado do objeto, desvinculando-se do contexto perceptível e adentrando o campo imaginativo. A atividade lúdica se constitui por meio de recursos expressivos, corporais e, principalmente, pela emergência da linguagem verbal. Esses elementos parecem alterar de maneira substancial o faz de conta, tornando-o mais complexo a partir da articulação entre realidade e imaginação, conforme veremos nos episódios a seguir:

#### **Episódio 7: Segura, peão!**

*As crianças estão na sala fazendo a atividade de escrita do dia. A atividade pedagógica acaba. Elas sentam no chão, tiram os sapatos e se preparam para a hora do parque. Ao chegar ao parquinho, cada uma escolhe um brinquedo ou brincadeira de sua preferência.*

*Lui entra correndo no parquinho e vai direto para o balanço de pneus. De repente, Lui corre até a caixa dos brinquedos (que fica do outro lado do parquinho, no lado oposto ao balanço). Ele se abaixa e pega uma caçamba de caminhão que está no meio dos brinquedos.*

*Lui volta correndo para o balanço de pneus com a caçamba na mão. Ele coloca a caçamba em cima do pneu (como se fosse um assento extra) para balançar sem cair dentro dele.*

*Lui senta no balanço, se ajeita, mas não consegue balançar sozinho. A professora Júlia se aproxima e começa a empurrar Lui no balanço, pelas costas. De repente, balançando, Lui solta uma das mãos, levanta o braço e grita, sorrindo, enquanto a professora o empurra:*

*– Seguura, peão!*

*Lui sorri e continua balançando. A professora para de empurrar o balanço e, aos poucos, ele vai perdendo velocidade. O balanço para. Lui desce e vai brincar de outra coisa.*

*(...)*

### **Episódio 8: Achando um tesouro!**

*As crianças estão no parquinho brincando na areia com baldes e pazinhas. Nesse momento, estão presentes também os alunos da sala verde, isto é, do segundo período.*

*Fernanda (aluna do segundo período) cava com as mãos um buraco na areia. Gil, que está sentado no chão ao lado dela, tenta cavar um também, mas com um pedaço de madeira. Fernanda fala:*

*— Eu estou achando alguma coisa, tia!*

*A pesquisadora instiga e questiona:*

*— Está achando? O que você tá achando aí? Um tesouro? O que é que você tá procurando?*

*Luana (também do segundo período) se aproxima e ajuda Fernanda a cavar. Gil tenta cavar o buraco com as mãos sem pazinha. A pesquisadora incentiva Gil:*

*— Ajuda elas a procurar o tesouro, Gil! Cava também, vai!*

*Gil se levanta, olha para as meninas cavando e sai correndo para o outro lado do parquinho. A pesquisadora questiona se Gil não vai continuar na brincadeira com as meninas:*

*— Vai não?*

*Gil volta depois correndo com uma pazinha na mão. A pesquisadora então fala:*

*— Ah, o Gil foi pegar a pazinha para cavar o tesouro. Isso, Gil! Muito bom! Pra cavar e achar o tesouro, tem que ter uma pá. Quem vai achar o tesouro, hein? Quem vai achar esse tesouro?*

*Gil senta no chão e ajuda as meninas a cavar o buraco na areia. A pesquisadora mais uma vez motiva as crianças:*

*— Vamos lá! Vamos cavar bastante! Será que tem ouro ali embaixo, um tesouro, uma moeda? Será que tem uma moeda aí embaixo? Vamos cavar, vamos procurar a moeda!*

*Gil olha, sorri para a pesquisadora, e fala:*

*— Achei, moeda!*

*A pesquisadora questiona:*

*— Você achou a moeda, Gil?*

*Gil olha para a pesquisadora, sorri e balança a cabeça confirmando:*

*— Aham!*

*A pesquisadora pergunta:*

— *Cadê a moeda? Guarda!*

*Gil não mostra a moeda, apenas sorri e continua cavando.*

*Fernanda encontra uma pedrinha, coloca na palma da mão e mostra para a pesquisadora:*

— *Aqui, ó!*

*A pesquisadora responde:*

— *Guarda ... é ouro!*

*Luana também cava e encontra uma pedrinha, e mostra para a pesquisadora:*

— *Aqui, ó!*

*A pesquisadora sorri e faz um gesto de legal com o polegar. Em seguida, fala com Gil:*

— *Você achou também?*

*Gil responde:*

— *Achei uma moeda!*

*Gil olha para a pesquisadora sorrindo e mostra a palma da mão cheia de areia.*

*(...)*

Nessa categoria de análise, ao contrário das outras duas, há uma nova significação da brincadeira; a criança já não age mais de acordo com o que vê, ela transpassa a realidade imediata-concreta. Silva (2002) em sua pesquisa sobre o brincar das crianças surdas, argumenta que, nessa fase de desenvolvimento do brincar,

verifica-se a passagem do mundo das coisas percebidas para o mundo das ideias, uma passagem em que a palavra recorta e subverte o perceptivo, guiando a ação das crianças em um tipo de situação lúdica apoiada na imaginação e descolada do real-concreto (p. 83).

Nos dois episódios, as crianças estão todas no parquinho. Cada uma brinca no brinquedo e na brincadeira de sua preferência. Nesse momento, elas criam e (re)criam brincadeiras de acordo com suas experiências e vivências. As crianças com autismo também compõem suas brincadeiras do seu jeito, conforme suas necessidades, seus interesses e suas percepções do mundo adulto circundante.

O episódio 7 aconteceu nos primeiros minutos de brincadeira no parquinho. Nesse momento, as crianças do segundo Período, que dividem o horário do parquinho com as crianças da Classe Especial, não tinham chegado ainda. Todos os alunos da Classe Especial estavam presentes, com exceção do Fred.

Geralmente, no momento do parquinho as crianças ficam mais livres, à vontade, sem monitoramento direto das professoras. Elas assumem um papel mais de observadoras, intervindo e/ou participando, às vezes, do brincar ou mediando situações de conflito entre as crianças.

No episódio 7 percebemos que Lui sai correndo e se dirige ao balanço de pneus. Esse balanço parece ser um dos brinquedos prediletos dele, pois, comumente, Lui começa a brincar por ali. A ação de Lui de escolher um brinquedo contradiz diversas pesquisas que apontam a falta de interesse da

criança com autismo diante de brinquedos e/ou brincadeiras (Rodrigues & Spencer, 2015); que afirmam a incapacidade para brincar, principalmente de faz de conta; ou, ainda, que consideram o modo de brincar da criança com autismo bizarro e/ou desprovido de sentido (Kanner, 2012; Klinger & Souza, 2015; Leboyer, 1995; Passerino, 2005; Rivière, 2004; Tamanaha et al., 2006; Williams & Wright, 2008).

Lui, pelo contrário, parece bem entretido com sua brincadeira e percebe que falta algo, o assento extra<sup>47</sup>. Assim, ele sai correndo para o outro lado do parquinho (lado oposto ao do balanço) e vai até a caixa dos brinquedos. Dentro da caixa, no meio de outros brinquedos, Lui pega a caçamba de caminhão e sai correndo com ela na mão em direção ao balanço. De volta, coloca a caçamba em cima do pneu e senta nele — no assento extra, preparando-se para começar a brincadeira.

Com essa ação, percebemos que Lui entendeu a funcionalidade da caçamba ao se dirigir, imediatamente, para buscá-la sem que ninguém falasse algo sobre isso. Além disso, revelou independência e autonomia para solucionar o problema com o qual se deparou no uso do balanço. Lui se ajeita no assento extra. Segura firme as correntes de metal que sustentam o balanço e se prepara para balançar. Porém, não consegue fazer isso sozinho. Seus pés não tocam o chão, o que dificulta impulsionar o corpo para frente, impedindo o balanço de se mover. Assim, a professora Júlia, que já estava observando as ações de Lui, se aproxima para ajudá-lo. Ela começa a empurrar Lui pelas costas. À medida que a professora empurra Lui, o balanço vai ganhando movimento, e a velocidade do brinquedo aumenta. De repente, Lui, com o balanço em movimento, solta uma das mãos da corrente. Levanta o braço para cima, sorrindo e acompanhado dessa gestualidade grita:

— *Seguura, peão!*

Podemos deduzir que, nesse momento, Lui atua no plano imaginativo, saindo do campo perceptual imediato, ou seja, há um deslocamento do real. O processo criador emerge nas crianças pequenas apoiado na experiência (Silva, 2012).

Silva (2012) afirma que, por meio de associações e dissociações das percepções do real, a criança demonstra reproduzir o que vivenciou. Deste modo, podemos inferir que a situação imaginativa vivida por Lui advém de suas experiências sociais e culturais. Das quatro leis gerais elencadas por Vigotski (2009) para explicar a relação entre real e imaginário, a primeira se aplica diretamente ao episódio descrito acima. Por essa lei, a criação não surge do nada, mas é oriunda de nossas experiências, conforme discutido no capítulo 3.

Para além da experiência, evidenciamos, no episódio, a transgressão do objeto pivô pela criança com autismo. Isto é, Lui substitui o significado concreto do objeto (balanço) por outro (simbolizado): o cavalo ou touro. Em outras palavras, o balanço se configura como o objeto pivô da brincadeira criada por Lui (Costa et al., 2013; Elkonin, 2009; Gosso, Morais & Otta, 2006; Leontiev,

---

<sup>47</sup>As professoras relataram que, umas semanas anteriores a esse episódio, tiveram a ideia de criar um mecanismo para ajudar as crianças a balançar sem afundar no pneu. Pegaram uma caçamba de caminhão que fica na caixa dos brinquedos e improvisaram um assento extra.

2014; Mudado, 2011; Pinto & Góes, 2006; Rocha & Lourenço, 2015; Silva, 1998, 2002, 2012; Silva et al., 2015; Tolentino, 2015; Vigotski, 2007).

No episódio 8 (Achando um tesouro!), há também evidências da flexibilização do significado do objeto pivô. Gil transforma a areia em moeda. Ou seja, ele altera o significado do objeto, da coisa areia/moeda, conforme analisaremos mais adiante.

Autores da perspectiva histórico-cultural, mais especificamente Vigotski (2007), Leontiev (2014) e Elkonin (2009), se dedicaram ao estudo sobre o uso do objeto pivô na constituição e significação da atividade lúdica pela criança. Para eles, o uso desse objeto está associado à ruptura da criança com o real durante o brincar. Isto é, na atividade lúdica, o brinquedo possibilita à criança sair do campo perceptual imediato-concreto e atuar no campo simbólico, imaginativo. A ação da criança passa a ser orientada pelo significado do objeto. Souza e Silva (2010) argumentam:

Ao brincar, a criança vê o objeto, mas desprende-se da sua determinação perceptual; ela utiliza-o de modo a superar aquilo que percebe. A sua ação é guiada pelo significado atribuído ao objeto, e não exatamente pelo que ele representa no real. Uma pedra pode significar um carro; um balde, uma montanha; um galho pode *se transformar* numa colher (p. 707).

Ademais, no episódio 7 (Segura, peão!), o balanço virou cavalo, porque o corpo, o movimento e a palavra, em uma relação dinâmica, estavam presentes e amalgamados na constituição da situação imaginativa. Lui grita: — *Seguura, peão!*, mas o que revela que ele está em cima de um cavalo não é somente a enunciação, e sim o gesto representativo de levantar o braço.

Vigotski (2007) argumenta que, na brincadeira, o mais importante é a possibilidade que tem a criança de utilizar objetos como brinquedos, mais ainda, de executar com eles um gesto representativo, tal qual observado no episódio descrito. Nas palavras do autor, “uma trouxa de roupas ou um pedaço de madeira, torna-se no jogo, um bebê, porque os mesmos gestos que representam segurar uma criança ou o dar-lhe de mamar podem ser aplicados a eles” (p. 130).

Portanto, para o autor, toda a representatividade simbólica é dotada de gestos indicativos. Isto é, para Lui, o balanço só virou cavalo porque as condições do movimento do balanço e a posição na qual se encontrava seu corpo (sentado) possibilitaram representar o cavalo. Caso contrário, tal ação imaginativa não seria possível, ou menos provável de ocorrer. Para Vigotski (2007), os gestos podem ser analisados como sistemas complexos que comunicam e apontam os significados dos objetos presentes na brincadeira, consolidando o enredo fantástico.

Por conseguinte, no episódio há uma intrínseca relação entre os gestos e o objeto pivô. Para melhor compreensão desse processo, Leontiev (2014) argumenta que estão presentes na brincadeira dois elementos essenciais que constituem o brincar, a saber: a ação e a operação lúdica. Em termos gerais, a ação corresponde ao objetivo para o qual ela caminha. Nas palavras do autor: “Toda a ação tem um objetivo consciente para o qual ela se dirige” (Leontiev, 2014, p.125). Por exemplo, quando a criança transforma uma vara em um cavalo, o foco da ação não está em montar em qualquer coisa, ou

em qualquer lugar, mas em um cavalo. A operação lúdica, por sua vez, são os meios pelos quais a ação se realiza. Leontiev resume: “a operação corresponde à madeira e a ação, ao cavalo” (2014, p.125).

Ademais, Leontiev (2014) aponta outro aspecto central na constituição da ação lúdica: a contradição presente no brincar. No exemplo por ele dado, a criança deseja montar um cavalo, mas essa ação está muito além de suas capacidades. Deste modo, no brincar, a criança se depara com um conflito, uma tensão entre o querer e o poder. Isto é, a criança manifesta uma necessidade não somente de agir sobre os objetos possíveis, acessíveis a ela, como também de se apropriar do universo adulto, conforme discutido no capítulo 3.

No episódio do tesouro, evidenciamos também a transgressão do objeto pivô, como dito anteriormente. Gil age para além do que vê, descola-se das amarras situacionais (Pinto & Góes, 2006) e, pela imaginação, cria situações que transgridem as características imediatas impostas pelo brinquedo. Afinal, “a imaginação é condição para o brincar” (Couto, 2013, p. 68).

Quando Gil passa a cavar o buraco também com as mãos, sem pazinha, como fazem as colegas, sua ação é imitativa. Porém, como discutido no capítulo 3, no brincar a criança não apenas imita, mas (re)cria, (re)elabora, (re)combina elementos, gerando novas ações (Mudado, 2011; Vigotski, 2009). Em seguida, tão logo a pesquisadora motiva Gil a cavar para achar um tesouro, ele larga tudo, sai correndo e volta com uma pazinha na mão. Gil altera a dinâmica lúdica, incluindo elementos novos (a pazinha). Podemos inferir que, baseado em suas experiências, Gil parece sugerir que o uso da pá realiza melhor a ação de cavar um buraco do que o uso das mãos.

A composição da atividade lúdica vai se modificando, se complexificando, por meio da enunciação da pesquisadora. Ela medeia a brincadeira, favorecendo o processo de criação e reelaboração da ação lúdica das crianças. A pesquisadora motiva a ação das crianças pela palavra: — *Vamos lá! Vamos cavar bastante! Será que tem ouro ali embaixo, um tesouro, uma moeda? Será que tem uma moeda aí embaixo? Vamos cavar, vamos procurar a moeda!* As crianças agem conforme a nova situação lúdica proposta.

Nesse episódio, a interação adulto-crianças e criança-criança, marcada pela linguagem, signo por excelência, constitui elemento central e impulsionador do processo de imaginação e criação da brincadeira. A participação da pesquisadora amplia os modos de percepção das crianças sobre o mundo circundante, possibilitando sua inserção no campo simbólico.

Nessa direção, o outro (adulto ou outra criança) tem papel central no processo de configuração do brincar no universo infantil, ao “atribuir sentidos aos gestos e movimentos da criança, interpretando-os como brincar” (Cruz, 2015, p. 71). É pela mediação do outro que a criança internaliza os elementos da cultura, adentrando o campo de significações sociais, conforme discutido no capítulo 2.

Na sequência, Gil grita que achou uma moeda em resposta à fala da pesquisadora. Entretanto, ao ser questionado pela professora se achou mesmo a moeda, ele confirma com a cabeça, mas não

mostra nada. A pesquisadora insiste em onde está a moeda, instiga Gil, mas ele apenas sorri e continua cavando.

No entanto, as outras duas crianças brincantes entram também na situação lúdica e apresentam à pesquisadora *a moeda* em forma de pedrinhas. Ou seja, elas transformam o significado do objeto, fazem uma transgressão do real pelo imaginário ao converter a pedrinha em moeda. Gil parece estar sintonizado com suas colegas, de modo que sorri para a pesquisadora e mostra a mão cheia de areia, dizendo que achou uma moeda.

Aqui, indubitavelmente, gestualidade e palavra compõem a cena lúdica. De acordo com Smolka, “palavras e gestos possibilitam transformar uma coisa em outra” (2009, p. 16). Tal qual a ação das meninas em transformar a pedrinha em moeda, Gil transforma o punhado de areia em moeda, dando outro (novo) significado ao objeto. Isto é, “a criança age com o brinquedo, mas se descola daquilo que ela vê objetivamente. Esse deslocamento perceptivo só é possível porque o brinquedo é o objeto-pivô da ação lúdica” (Costa & Silva, 2012, p. 57).

De mais a mais, nesse episódio, as ações de Gil (mais uma vez) contrariam pesquisas (Kanner, 2012; Rivière, 2004) que destacam a inflexibilidade do pensamento da criança com autismo e a dificuldade de agir no campo simbólico.

Em síntese, no momento de transgressão do objeto pivô, conforme evidenciado nos dois episódios, as crianças passam a operar com o significado, distanciando-se do real. Silva afirma:

O uso de brinquedos altera radicalmente o desenvolvimento cognitivo da criança, porque, ao brincar, ela se envolve em um mundo ilusório onde tudo pode ser realizado; uma pedra pode se transformar em um carro, uma vassoura pode virar um cavalo. A transformação promove uma mudança no desenvolvimento da criança, pois ela age de acordo com o significado atribuído aos objetos e desprende-se do objeto em si, da coisa material (2002, p. 23).

Esse nível do brincar promove o desenvolvimento do pensamento abstrato da criança (Barros & Pinheiro, 2012; Tunes & Tunes, 2001; Vigotski, 2008). Ao substituir um objeto por outro, a criança foge das restrições situacionais (Couto, 2013; Tolentino, 2015; Vigotski, 2014), como já discutido. Isso implica que, na brincadeira, “[...], cria-se uma nova relação entre o campo semântico, isto é, entre a situação pensada e a situação real” (Vigotski, 2008, p. 36).

Nos dois episódios analisados, constatamos que Lui transforma o balanço no cavalo; Gil transforma o punhado de areia em uma moeda. Há uma alteração no significado do objeto que passa a adquirir um sentido lúdico. Leontiev explica:

Da mesma forma, a vara, conservando seu significado para a criança, adquire para ela, ao mesmo tempo, um sentido muito especial nesta ação, um sentido que é tão estranho a seu significado quanto a ação lúdica da criança o é para as condições objetivas nas quais ela ocorre; a vara adquire o sentido de um cavalo para a criança. Este é um sentido lúdico (2014, p. 128).

Dessa forma, o autor afirma que há uma cisão entre o sentido e o significado na atividade lúdica: “Em uma ação produtiva normal, o significado e o sentido estão sempre ligados de uma certa maneira. Isso não ocorre nas ações do brinquedo” (Leontiev, 2014, p. 128) Todavia, essa ruptura emerge da brincadeira. Assim sendo, Leontiev (2014) conclui que a criança só imagina uma situação de brincadeira no ato de brincar.

Ademais, o autor afirma que a atividade lúdica da criança caracteriza-se como uma ação generalizada. Isso significa que, ao brincar de ser motorista, por exemplo, a criança imita um motorista qualquer e não exatamente aquele único motorista que ela conheceu um dia. Ou seja, a criança não se preocupa em representar a ação específica de um motorista específico, mas se dedica a reproduzir as ações gerais de motorista (de dirigir). Em outras palavras, a brincadeira possui caráter generalizador. Sendo assim, os modos de ação e as condições do jogo podem, amplamente, sofrer mudanças. Entretanto, tais mudanças não são de infinitas possibilidades, visto que as operações lúdicas dependem das possibilidades do real.

Nessa lógica, Leontiev argumenta que, na brincadeira, nem tudo pode ser tudo: “nem todo objeto pode representar qualquer papel na brincadeira, ou mesmo brinquedos podem desempenhar diferentes funções, dependendo de seu caráter, e participar diferentemente da estrutura do jogo” (2014, p. 131). O autor explica que um lápis pode ser uma pessoa; um relógio, uma farmácia; mas uma bola macia não poderá ser uma pessoa que precisa ir até à farmácia comprar um remédio. Isto porque, a ação imposta não pode ser executada usando a bola. Esse objeto não possui a característica *andar*, que é essencial para a configuração da situação imaginativa, inviabilizando a continuidade da brincadeira. Assim, a criança interrompe a brincadeira, mas logo reinventa outra, emergindo novas ações, conseqüentemente, novas operações lúdicas.

Ao longo dessa análise, foi evidenciada a emergência de processos sofisticados de simbolização nas crianças com autismo. Tais momentos não ocorreram da mesma forma, com a mesma intensidade ou quantidade, quando comparamos com as crianças com desenvolvimento típico. Mas não podemos afirmar que não há refinamento simbólico no funcionamento lúdico da criança com autismo. Isto será mais observado no eixo de análise B.

De acordo com Vigotski, para a criança fazer a separação da ideia (palavra) do objeto, é um processo mental complexo:

A brincadeira é uma forma de transição para isso. Nesse momento em que o cabo de vassoura, ou seja, o objeto, transforma-se num ponto de apoio (pivô) para a separação do significado “cavalo” do cavalo real, nesse momento crítico, modifica-se radicalmente uma das estruturas psicológicas que determinam a relação da criança com a realidade (2008, p. 30).

Essa premissa, conforme já discutido, se aplica para toda e qualquer criança, inclusive para as com autismo. Desta maneira, a participação, a mediação do outro por meio dos instrumentos e signos (em especial a linguagem) caracteriza-se como elemento indispensável e essencial na constituição do brincar.



Cruz (2015), ao estudar o brincar na infância, discute a constituição e o desenvolvimento da brincadeira. A autora defende a importância do outro no faz de conta, advogando que a atividade lúdica é uma esfera de aprendizado. Afinal, aprendemos a brincar! A autora afirma que, entre as primeiras experiências da criança com o objeto (brinquedo) até a emergência do faz de conta, há um longo e complexo processo em que o adulto (o outro) assume papel essencial. Assim sendo, Cruz (2009) concorda com Elkonin ao considerar indispensável a atividade conjunta dos adultos com os objetos e a composição de enredos lúdicos. As crianças não nascem aprendendo a brincar. Elas brincam porque outros brincam com elas. Bagarollo, em sua pesquisa sobre o papel do outro na significação do brincar da criança com autismo, constatou que,

a manipulação estereotipada das crianças autistas, ao usar os brinquedos, foi se transformando em brincadeiras, na medida em que a fonoaudióloga proporcionava a elas ricas experiências com brinquedos, significando as ações que as crianças desenvolviam com os objetos, mediando a manipulação dos objetos no sentido de articulá-la com o universo simbólico da cultura e, portanto, levando-as a aprender a brincar (2005, p. 102).

Dito de outra maneira, as orientações dos adultos são fundamentais para o processo de aprendizagem e desenvolvimento das ações lúdicas das crianças e do uso dos objetos. São eles que, com as crianças, lhes apresentam os modos de utilização dos brinquedos. Considerando a brincadeira como uma atividade de constituição coletiva, Cruz argumenta:

A criança aprende a brincar. Se nos esquecermos de que o brincar é uma atividade que se aprende com o outro é porque, no senso comum, a brincadeira é vista como atividade natural, espontânea, comum a todas as crianças, em qualquer época e lugar (2009, p. 69).

Em suma, Vigotski (2008) considera o faz de conta como uma atividade essencial ao desenvolvimento das funções mentais superiores porque possibilita à criança atuar no campo simbólico, desvinculando-se do real. Isto é, pela brincadeira, a criança transcende sua realidade material imediata.

Ao longo desta análise, discutimos o papel (uso) do brinquedo na constituição da atividade lúdica da criança com autismo. Evidenciamos três momentos interdependentes de complexificação do brincar, desde o uso funcional (convencional) do brinquedo até a flexibilização do significado do objeto (uso do objeto pivô). Refletimos sobre processos refinados de simbolização. Nessa lógica, no próximo eixo, discutiremos a assunção de papéis sociais no faz de conta.

## **5.2 Eixo B: A emergência da assunção de papéis nas brincadeiras de faz de conta**

Nesse eixo, os episódios analisados nos revelam uma complexidade na encenação lúdica que envolve a assunção de papéis sociais. Observamos, portanto, processos simbólicos refinados na brincadeira de faz de conta. Diferentemente do que afirma a literatura tradicional, identificamos situações lúdicas com a assunção de papéis pela criança com autismo. Conforme poderá ser visto a seguir, no episódio 9, a assunção de papéis é presumida, já que a criança não verbaliza qual papel está incorporando. Contudo, nos episódios 10 e 11, o jogo de papéis se apresenta de uma maneira mais estruturada, devido não somente às mediações e intervenções realizadas, mas ao contexto cenográfico.

### **5.2.1 Subeixo B.1: A construção do jogo de papéis**

Neste subeixo, constatamos uma assunção de papéis presumida. Aqui, a criança com autismo não anuncia do que vai brincar — se será pedreiro, mecânico, leão ou o trem. A assunção de papéis está dada indiretamente; constitui-se pelo uso de recursos linguísticos, pelas expressões corporais e, especificamente, pela participação do outro no contexto lúdico. Ademais, o episódio apresenta uma concatenação de ações que compõem a cena lúdica, ao contrário do que observamos no eixo A.

#### **Episódio 9: Bicho feroz**

*As crianças chegam ao parquinho. Nesse momento, estão presentes alunos da Classe Especial e da sala verde. Cada uma decide do que brincar e como brincar. Gil, Dag e Fred decidem brincar no carrossel. Gil fica correndo em volta do carrossel do lado de fora. Na sequência, sai do carrossel e vai para o outro lado do parquinho.*

*Gil se aproxima de alguns colegas da sala verde que estão falando algo entre eles, mas não é possível compreender. De repente, eles começam a correr de pegar uns aos outros. Gil sai correndo também com os meninos.*

*Gil corre atrás do Beto (colega da sala verde). Logo adiante, Beto cai no chão. Quando o Beto já está no chão, Gil para, abaixa o corpo levemente, na direção do menino, se aproxima do colega com os braços levantados e as mãos com os dedos curvados, imitando garras; ele faz cara de bravo e reproduz um som com a boca:*

*— Hhhruuuuhurr! (rosnando como bicho bravo).*

*Beto, ainda caído no chão, olha para Gil, sorri, se levanta e sai correndo. Gil, sorrindo, sai correndo atrás dele, mas sem imitar o bicho. No meio do caminho, desiste e volta para o carrossel.*

*(...)*

No episódio descrito, todas as crianças estão no parquinho. Gil, Dag e Fred escolhem brincar no carrossel. Todavia, Gil não senta no cavaleiro, como fazem os outros dois, ele brinca de outra maneira. Gil corre em volta do carrossel do lado de fora dele.

Nesse episódio, Gil reelabora a brincadeira, pois, ao invés de sentar no cavaleiro e esperar o carrossel girar com ele, como fazem geralmente as crianças e como sugere o próprio brinquedo, Gil modifica sua ação, alterando conseqüentemente a brincadeira. Ele escolhe correr em volta do carrossel, porém seguindo o mesmo sentido e a velocidade do brinquedo.

Na seqüência, Gil desiste de brincar no carrossel e vai correndo para o outro lado do parquinho. Lá, Gil se aproxima de alguns colegas do segundo período (da Sala verde) que parecem combinar alguma brincadeira, porém não conseguimos compreender. Nesse trecho, ao contrário do que alude a literatura tradicional, Gil não apresenta dificuldades em se inserir no grupo. Ele chega, se aproxima e parece observar e até mesmo compreender o que as crianças estão propondo umas às outras. Em sentido contrário, Kanner afirmou que a criança com autismo, “na companhia das outras crianças, não brinca com elas, mas sozinho, entre elas, sem manter nenhum contato, nem através de seu corpo ou expressões nem através da linguagem” (2012, p. 165).

Logo em seguida, as crianças saem todas correndo e começam a brincar de pegar umas às outras; Gil não fica para trás. Podemos observar aqui a participação do outro na constituição da brincadeira (Chiote, 2015; Cruz, 2015; Góes, 2000a, 2000b). Afinal, Gil entra na brincadeira, guiado pela ação inicial dos colegas. Ou seja, a partir do outro, a ação lúdica de Gil é composta, colocando-o no papel de criança brincante.

Nessa linha, Rocha argumenta: “No processo de constituição da capacidade lúdica, portanto, a presença do outro é fundamental. A criança se depara com pessoas que provocam e propõem as mais diversas ações, entre as quais se encontram ações simbólicas” (2005, p. 63). Para a autora, no processo de interação (criança e o outro), o outro se apresenta como elemento-chave na constituição do brincar. O adulto, por exemplo, não apenas nomeia ou dá ênfase ao objeto, mas paulatinamente possibilita à criança atuar no campo simbólico. Ele atribui significado social e cultural às ações da criança; dá sentido aos gestos, “transformando-os gradualmente de ação em linguagem, de motor em semiótico” (Rocha, 2005, p. 35).

Nessa mesma direção, Bagarollo, considerando a brincadeira como uma construção social, argumenta que, “brincar não pressupõe apenas um substrato orgânico, mas também a presença de outros que, ao interagirem com as crianças, as significam, interpretando suas ações enquanto brincadeiras, propondo novos movimentos e usos com os brinquedos” (2005, p. 63).

O momento em que Gil corre atrás de Beto e rosna para ele feito bicho bravo nos possibilita análises distintas e relevantes em se tratando da criança com autismo. Primeiramente, podemos inferir que essa ação de Gil está apoiada em suas experiências e vivências. Ele traz para o contexto lúdico uma situação (papel de bicho) pertencente ao universo da cultura. Para Vigotski (2009), toda obra da imaginação está apoiada na experiência do próprio indivíduo ou de outrem. Assim sendo, “a

imaginação sempre constrói de materiais hauridos da realidade” (p.21). Entretanto, não se trata de uma mera (re)produção do real, mas uma reelaboração e combinação de elementos de uma outra maneira, processo que constitui a base de toda criação. Nessa mesma direção, Pinto & Góes afirmam:

Assim, ao brincar, a criança apoia-se no vivido, mas não só reproduz; emancipa-se das situações concretas e age de maneira imaginativa, assimilando suas experiências, ao mesmo tempo em que as retoma de forma criativa. Ou seja, a brincadeira tem base na vivência, mas não se constitui em simples reiteração da realidade conhecida. Nela, a criança usa objetos substitutivos, encena, dramatiza situações e personagens, num processo de ressignificação (2006, p. 14).

É interessante notar que há, aqui, uma configuração de papel, afinal, Gil faz de conta que é um bicho bravo, que tem garras, e rosna. Vale sublinhar que fazer de conta que é um bicho não é somente uma ação corriqueira nas brincadeiras infantis, como se pode pensar. Pelo contrário, o próprio Leontiev (2014) compreende que essa ação implica a composição de um papel lúdico. O autor argumenta que o jogo de bichos é uma falsa exceção do papel lúdico:

Na verdade, “brincar de bicho” não é exceção. A questão é que tanto na história de fadas como nas brincadeiras, os animais figuram como possuidores das funções e propriedades humanas em geral; nessas histórias e nesses jogos apenas o sujeito concreto da ação é alterado, bem como a própria ação e as relações de que ela participa, enquanto o mundo circundante permanece profundamente humano e realista (Leontiev, 2014, p. 133).

Para melhor compreensão dessa análise, quanto à assunção de papéis pela criança com autismo, é fundamental voltarmos em alguns pontos centrais. Desde a descoberta de Kanner, na década de 40, as pesquisas têm mostrado avanços na compreensão do desenvolvimento da criança com autismo, conforme discutido no capítulo 1. Entretanto, o foco das discussões esbarra nas dificuldades e limitações do déficit; sublinha-se, por exemplo, a dificuldade (incapacidade) que a criança com autismo tem de brincar, principalmente de faz de conta, conforme temos reiterado ao longo deste trabalho.

As pesquisas, em termos gerais, conforme discutido até aqui, dissertam que a criança com autismo apresenta um pensamento rígido, inflexível; demonstra falhas quanto à teoria da mente (Kanner, 2012; Klinger & Souza, 2015; Passerino, 2005; Rivière, 2004; Tamanaha et al., 2006; Williams & Wright, 2008). Tal como discutimos no capítulo 1, isso implica que a criança com autismo é incapaz de antever reações futuras do outro; de distinguir sensações (emoções) positivas (alegria, satisfação, entusiasmo) e/ou negativas (tristeza, susto, medo, raiva, decepção), bem como de decifrar expressões faciais e corporais alheias. Tal atraso justificaria a dificuldade da criança com autismo de participar da brincadeira de faz de conta, por exemplo. Entretanto, essas pesquisas se pautam em uma visão organicista (biologizante) de desenvolvimento da brincadeira, desconsiderando a constituição histórica e social do brincar, tal qual defendido por Vigotski.

Por conseguinte, o brincar da criança com autismo tem se caracterizado como algo bizarro, desprovido de sentido e significado. É interpretado mais como movimentos repetitivos e estereotipados do que como brincadeira (Leboyer, 1995). Além disso, a criança durante a brincadeira fica presa às impressões imediatas do real, não adentrando o campo imaginativo, tal como evidenciado nas pesquisas. Outro aspecto que limita o faz de conta encontra-se no campo da linguagem. A maior parte das crianças com autismo, de acordo com essas investigações, apresenta atraso na linguagem oral, o que retarda o processo de desenvolvimento simbólico.

Indubitavelmente, não foi ordinário e cotidiano observar a assunção de papéis durante a brincadeira da criança com autismo ao longo deste estudo. Pelo contrário, nos episódios que analisamos, identificamos situações em que o jogo de papéis esteve presente. Elas eram fortuitas e, às vezes, desprovidas de um enredo muito bem configurado. Em grande parte das brincadeiras, identificamos mais ações presas ao objeto (vinculadas ao campo perceptual-imediato) e algumas situações de transgressão do significado do objeto. Todavia, no episódio 9, evidenciamos um jogo de papel emergente. Gil, não anuncia qual papel vai assumir na brincadeira, mas é possível presumi-lo.

Conforme dito anteriormente, de fato, o papel assumido por Gil não está apoiado na linguagem verbal, mas nos gestos, nos movimentos, nas expressões corporais, ou seja, nos recursos expressivos e no uso de onomatopeia. Gil mergulha no universo simbólico; rompe com o campo perceptual-concreto, com as amarras situacionais; assume papel; contradiz a literatura tradicional.

Igualmente, podemos afirmar que, nos episódios do estetoscópio e da comidinha, as crianças com autismo estão, presumidamente, assumindo papéis. No caso do Estetoscópio (episódio 4), Gil parece imitar um médico ou um enfermeiro, ao colocar o estetoscópio nos ouvidos e fazer de conta que escuta o coração de várias pessoas e/ou bichos. Tom, no episódio 5, por sua vez, age como se estivesse dando comida para alguém, como se fosse o cuidador, ou a mãe, ao dar comida ao boneco, por exemplo. Nesses episódios, normalmente as brincadeiras envolvem o outro e recursos expressivos (não necessariamente a linguagem verbal). Isso ocorre porque a assunção de papéis está ligada a uma experiência alteritária, isto é, a experiência de estar em relação com o outro durante a brincadeira.

Zanela, em seu artigo sobre a questão da alteridade na perspectiva histórico-cultural, afirma que a existência humana só é possível pelo encontro com muitos outros. Assim, a constituição do psiquismo humano se dá necessariamente nas relações sociais mediadas por signos e instrumentos. Deste modo, a autora advoga que “o encontro com um outro, portanto, entendido enquanto alteridade, é característico de toda e qualquer atividade humana, desde que mediada” (2006, p. 102).

Góes (2000a) também afirma que no jogo de papéis a criança experimenta o lugar do outro (a alteridade). Deste modo, ao assumir distintos papéis sociais, ou, como diria Vigotski (2008), diversos *eu-fictícios*, a criança vai construindo (singularizando) seu próprio eu, à medida que expande a compreensão de si mesma e do mundo circundante. Para a autora, “o jogo imaginário é, portanto, uma instância em que a criança maneja, por assim dizer, imagens de si e de outros membros da cultura” (Góes, 2000a, p. 123). Essa discussão é interessante, pois a experiência alteritária que se faz presente

de forma indireta nos episódios exemplificados é visto como algo impossível para a criança com autismo.

Rocha (2009), em seu artigo sobre a questão da alteridade e o autismo, traz reflexões sobre o quadro patognomônico apresentado por Kanner na década de 40, que é caracterizado pela incapacidade da criança com autismo em estabelecer relações sociais desde a mais tenra idade. O autor interpreta essa incapacidade como uma exclusão do outro pela criança com autismo e não uma ausência da alteridade. Nas palavras do autor, “parece-nos ser a relação com a alteridade que se sobressai na descrição inaugural de Kanner” (2009, p. 152).

Em outro sentido, Valente (2010), em seu texto, *A ausência da alteridade no autismo: duas perspectivas*, disserta sobre a etiologia do autismo na visão de duas concepções teóricas antagônicas: psiquiatria moderna e psicanálise. Em meio às discussões, a autora chega a uma conclusão sobre a ideia de alteridade no autismo. Para ela, independentemente da linha teórica,

há uma ausência da alteridade no fenômeno do autismo, entendendo-se alteridade como a base fundamental para uma troca entre seres humanos. No campo do saber psiquiátrico, essa ausência se expressa pelos sintomas de isolamento e de incapacidade de desenvolver relações sociais. Na psicanálise, essa ausência parece ser mais determinante ainda, pois é justamente a ausência de alteridade que produz uma criança autista, seja pela falha na função materna ou pelo impedimento da função paterna (p. 147).

Contudo, com base nos dados desta pesquisa, podemos deduzir que a criança com autismo experimenta o outro, ou melhor, o lugar do outro no faz de conta. Porém, ela experimenta esse lugar de uma forma qualitativamente diferenciada se comparada à criança sem o transtorno. De fato, se observarmos de maneira não cuidadosa a brincadeira da criança com autismo, notaremos uma ausência da experiência alteritária. No entanto, ao partirmos de uma análise microgenética, como se propõe neste estudo investigativo, perceberemos e, portanto, arriscaremos dizer que não se trata de uma ausência da alteridade, mas de uma maneira qualitativamente distinta de viver a experiência alteritária no brincar. Em outras palavras, na brincadeira, a criança com autismo nos dá indícios de que a experiência diferenciada na configuração alteritária do brincar não está vinculada à ausência ou negação do outro.

Essa análise nos dá indícios para pensar inclusive sobre o diagnóstico do autismo, que tem sido direcionado para o lugar de ausência do outro. Sendo assim, afirmamos aqui a necessidade de uma revisão do diagnóstico, pois ele está centrado naquilo que a criança com autismo não faz, e não no modo qualitativamente diferenciado do que ela faz. Há uma forma qualitativamente peculiar da criança com autismo de viver a experiência com o outro em detrimento de uma ausência de alteridade. Logo, a criança com autismo necessita de mediações diferenciadas. A atividade lúdica pode ser entendida como uma possibilidade de deslocamento subjetivo da criança com autismo, como um espaço de experimentação da alteridade.

Não obstante, mais uma vez reiteramos que foi difícil registrar situações envolvendo brincadeiras de papéis constituídas pela criança com autismo ao longo desta investigação. Por isso, decidimos, no decorrer da pesquisa de campo, experimentar uma estratégia de intervenção diferenciada: a oficina de cenário imagético, almejando ampliar a exploração do jogo de papéis que já observamos em episódios esporádicos.

Para fundamentar essa decisão, articulamos o saber produzido por pesquisadores que apontam para a importância do papel do outro como um lugar de aprendizagem para o brincar (Bagarollo, 2005; Brougère, 2008; Cruz, 2015; Martins, 2009; Pinto & Góes, 2006; Wolfberg, 2009) às reflexões trazidas por Temple Grandin<sup>48</sup> (Orrú, 2016; Sacks, 2006; Schmidt, 2012; Voss, 2016). Em meio a tantas habilidades, uma nos chamou atenção e se apresenta como uma especificidade de Grandin; sua capacidade de *pensar em imagens*.

Em uma palestra ministrada para as redes sociais em 2010, Grandin, ao tentar explicar ao público o pensamento por imagens, verbalizou: “Eu penso em imagens! Eu não penso em linguagem falada” (Orrú, 2016, p. 71). No vídeo, ela descreveu que pensar por imagens é como se houvesse um filme em movimento em sua mente, com imagens específicas e não generalizadas, como ocorre com a maioria das pessoas. Além disso, ela apresentou ao público tipos de pensamentos humanos, entre eles o chamado fotorrealístico visual, no qual ela se encaixa (Orrú, 2016).

O neurologista Oliver Sacks (2009), em uma conversa com a pesquisadora Uta Frith e após ficar intrigado com a autobiografia de Grandin, interessou-se pelo caso dela. Sacks (2009) então propôs um encontro com Grandin, que foi aceito de imediato, afinal, ela já estava acostumada a receber pessoas interessadas em conhecer mais sobre o autismo. Em distintos momentos da visita, Sacks se deparou com situações atípicas manifestadas por Grandin. Dentre elas, surpreendeu-se com a incrível capacidade de imaginação visual que ela possui.

Na ocasião, Grandin revelou ao neurologista que as pessoas com autismo têm um forte pensamento visual. Assim, ao longo do encontro, Grandin, por diversas vezes, indagou Sacks sobre as formas de pensar das pessoas sem autismo. Ela parece perceber que o modo de pensar delas é diferente:

Temple sempre foi uma poderosa visualizadora. Ficou estarecida ao descobrir que sua própria capacidade quase alucinante de imaginação visual não era universal — que existiam outros que, aparentemente, pensavam de outras formas. Ela continua muito perplexa com isso. “*Como você pensa?*”, ficava me perguntando (Sacks, 2009, p. 267, itálico do autor).

---

<sup>48</sup>Temple Grandin foi diagnosticada na década de 50, aos 4 anos de idade, com autismo de alto funcionamento, mais especificamente, Asperger. Hoje, é uma personalidade mundialmente (re)conhecida, principalmente como especialista em abate humanizado. É professora universitária no Colorado, Estados Unidos: “Seus estudos são profundos e concretos a respeito do autismo, chegando a ter uma substância teórica e prática empírica significativa” (Orrú, 2016, p. 68). Orrú (2016) destaca que, no filme sobre a vida de Temple Grandin lançado em 2010 pela HBO, é possível observar essa habilidade “[...] em pensar por imagens, seu pensamento sempre conectado às imagens que dão sentido às palavras” (p. 69).

Sacks (2006), ao perceber a diferença na forma de organização cognitiva de Grandin, começou a compreender a significativa capacidade dela de imaginação visual:

Para entender o provérbio “Pedra que rola não cria limo”, ela diz, “tenho que passar na minha cabeça o vídeo da pedra rolando e se livrando do limo antes de poder entender o que ‘significa’”. Ela precisa concretizar antes de poder generalizar (p. 283).

Não pretendemos com essa explanação dissertar sobre toda a vida e obra da Temple Grandin, pois, em virtude de sua complexidade, seria impossível e não é o foco deste estudo. Na verdade, objetivamos chamar a atenção para essa habilidade peculiar do *pensar por imagens*, assunto relevante para essa pesquisa. Mesmo porque, como afirma Orrú,

é importante dizer que o caso de Temple não deve ser estendido e generalizado a todas as pessoas com autismo, pois a individualidade de cada ser humano sempre é única. Portanto, nem todas as pessoas com autismo desenvolverão as mesmas habilidades ou terão as mesmas dificuldades, o que é certo é que todas têm possibilidades de aprendizagem (2016, p. 69).

Assim, diante do depoimento de Grandin quanto à sua maneira peculiar de *pensar em imagens*, refletimos sobre a importância da imagem visual no jogo de papéis da criança com autismo. Deste modo, passamos a indagar sobre o uso não somente dos objetos em miniatura, por exemplo, como a importância do elemento cênico deflagrador da assunção de papéis e, sobretudo, a relevância da produção visual nesse processo.

Entendemos que as crianças com autismo têm acesso aos brinquedos e, portanto, o foco dessa análise não está na questão dos brinquedos. Na verdade, o modo de pensar de Grandin, somada as considerações de Wolfberg (2009) que serão retomadas abaixo, nos chamou a atenção para uma dimensão que, até então, não havíamos pensado: a necessidade de uma produção visual, imagética (cenário) no momento da brincadeira, e não somente a disponibilização das réplicas de objetos em miniatura às crianças. Em síntese, o foco do nosso debate está na produção visual, nas formas de cenografias. Sendo assim, decidimos por criar situações cenográficas muito semelhantes a um teatro improvisado para explorar a assunção de papéis, apoiando-nos na composição de recursos imagéticos, como veremos a seguir.

### ***5.2.2 Subeixo B.2: Assunção de papéis da criança com autismo: a cenografia e os recursos imagéticos.***

Nesse subeixo de análise, nos deparamos com formas sofisticadas do funcionamento simbólico e impossíveis de serem previstas pela pesquisadora. A atividade lúdica se constitui não



exclusivamente pela participação do outro ou pela emergência da palavra, como visto no subeixo B.1, mas, sobretudo, pelo uso de elementos cênicos (se assim podemos dizer): cenário temático, figurinos etc.

No caso das crianças com autismo pesquisadas, a assunção de papéis se desenvolveu radicalmente apoiada nos conteúdos cenográficos. Deste modo, cenário, figurino, personagens tornaram-se peças-chave na composição da brincadeira, oportunizando à criança com autismo atuar na fronteira entre realidade e fantasia, de modo a explorar significativamente a experiência alteritária e os recursos linguísticos e expressivos.

### **Episódio 10: Homem-Aranha**

*As crianças estão sentadas, no chão, em um semicírculo de frente para a pesquisadora. Estão presentes, hoje, os alunos do segundo período. As crianças começam a falar, todas ao mesmo tempo, sobre quais personagens querem ser. Marcela, aluna do segundo período, de longe grita:*

*— Tia, eu quero ser a Rapunzel!*

*Na sequência, Érica, outra aluna do segundo período, se levanta e anuncia:*

*— Eu, a Frozen!*

*Fred aponta em direção à sala auxiliar, onde estão as fantasias, e fala:*

*— Super... heróis!*

*A pesquisadora coloca uma peruca da personagem Emília, do Sítio do Picapau Amarelo, e inicia uma conversa com as crianças sobre heróis e princesas e suas principais características. Ela mostra, no tablet, imagens de vários personagens infantis (Batman, Homem-Aranha, Super-Homem, Ben 10, Homem de Ferro, Frozen...), e as crianças vão caracterizando e nomeando cada um. Fred, ao ver a imagem do Homem-Aranha, interrompe a pesquisadora e fala:*

*— Araaanha!*

*— O que o Homem-Aranha faz? — pergunta a pesquisadora às crianças.*

*Carlos, aluno do segundo período, responde fazendo o gesto da teia com a mão:*

*— Ele tem teia! Ele tem o poder de escalar e tem teia.*

*A pesquisadora segue conversando com as crianças sobre os personagens. Ela fala que cada um poderá ser o personagem que quiser e pergunta a Fred:*

*— Fred, você vai ser qual super-herói?*

*Mas, antes do Fred responder, João (aluno do segundo período) interrompe a pesquisadora e grita lá do fundo:*

*— Tia, eu quero ser o Batman!*

*Bento, aluno também do segundo período, no mesmo instante, anuncia:*

*— E eu, o Drácula!*

*Fred, Dag e Edy apenas observam as falas dos colegas do segundo período.*

*[...]*

*Sob o comando da pesquisadora, Fred vai para a sala auxiliar escolher a fantasia, seguido de Dag. Na sala também tem um cenário de casinha montado<sup>49</sup>.*

*As crianças se aproximam da arara e escolhem qual personagem querem ser. Marcela dá pulinhos de alegria e escolhe ser a Rapunzel; Érica consegue pegar a fantasia da Frozen; João, a do Batman, como ele queria; Tiago será o Homem de Ferro.*

*Enquanto as crianças do segundo período vestem as fantasias, Dag e Edy estão sentados no chão da sala brincando com pratinhos e colherzinhas. Fred não escolheu nenhuma fantasia ainda. Ele encontra uma sacola no canto da sala com outras fantasias e começa a procurar algo dentro dela, mas parece não achar o que procura.*

*[...]*

*Fred está em pé de frente para a arara das fantasias. Ele aponta para a arara, olha para a pesquisadora e fala:*

*— Super... homem!*

*Como não tem a roupa do Super-Homem, a pesquisadora mostra outros personagens (outras roupas) para Fred, na tentativa de levá-lo a escolher outra fantasia.*

*— Fred, você quer o Batman? Fred, olha o Batman aqui! Olha o Batman!*

*— Super... homem!, responde Fred.*

*A pesquisadora tenta motivar Fred, apresentando-lhe várias fantasias, mas ele não revela interesse. A professora Miriam se aproxima e mostra a roupa do Homem-Aranha novamente para Fred. Ela conversa com ele e, após um tempo, motiva Fred, que sorri e aceita usar a roupa do Homem-Aranha. A pesquisadora incentiva:*

*— Você é o Homem-Aranha! Que lindo! Deixa eu filmar!*

*A professora Miriam chama Fred e fala:*

*— Mostra para a professora Angélica! Joga a teia!*

*Fred sai correndo, sorrindo, e sobe em umas cadeiras que estão encostadas na parede do banheiro. Sorri e pula bem alto. Fred pula de uma cadeira para a outra. A pesquisadora instiga:*

*— Uhuuul! Cadê a teia, Homem-Aranha? Como é que faz a teia?*

*Junior, aluno do segundo período, que está vestido de Batman, sobe na cadeira, como faz Fred. Fred sobe novamente na cadeira e os dois pulam ao mesmo tempo.*

*Dag e Edy agora estão vestidos de Ben 10 e Batman, respectivamente. Dag brinca com as panelinhas, colocando-as no fogão de brinquedo. Edy está parado em pé no meio da sala, observando o movimento das outras crianças; parece que quer brincar também. As demais crianças do segundo período seguem brincando com o cenário de casinha vestidas com suas fantasias de super-heróis e princesas.*

<sup>49</sup> A pesquisadora aproveitou brinquedos já existentes na sala de aula e montou um cenário de casinha para ampliar mais ainda as possibilidades da assunção de papéis. O cenário tem: mini máquina de lavar roupa; mini fogão; mini carrinhos de compras; mini geladeira; mini berço e bonecas grandes de pano e de plástico, tipo Meu bebê.

[...]

*Fred volta a subir nas cadeiras encostadas na parede. Em seguida, levanta a perna direita (a outra está apoiada na cadeira) e os dois braços, encosta-os na parede e finge que está subindo pela parede, como faz o Homem-Aranha. A pesquisadora motiva Fred:*

*— O Homem-Aranha subindo nas paredes? Meu Deus! (Pesquisadora faz cara de espanto).*

*Fred olha para a pesquisadora, sorri e sobe agora na mesa.*

[...]

*Fred vai para o banheiro. Se olha no espelho. Passa a mão na roupa e sorri. A pesquisadora fala:*

*— O Homem-Aranha é forte! Olha que lindo! Está olhando no espelho! Como é que o Homem-Aranha faz, Fred?*

*Fred levanta o braço esquerdo com a mão aberta e mostra o gesto de jogar a teia, como se fosse o Homem-Aranha, fazendo o som com a boca:*

*— Tsii... (imitando o som da teia saindo).*

*Fred segue subindo e pulando das cadeiras e da mesa, fazendo de conta que é o Homem-Aranha.*

(...)

No episódio 10, as crianças estão sentadas em um semicírculo ao redor da pesquisadora prontas para mais um dia de brincadeira. As crianças demonstram euforia, falam todas ao mesmo tempo, sobre qual personagem querem ser: *Marcela, aluna do segundo período, de longe grita:*

*— Tia, eu quero ser a Rapunzel!*

*Na sequência, Érica, outra aluna do segundo período, se levanta e anuncia:*

*— Eu a Frozen!*

Em seguida, a pesquisadora, com peruca da personagem Emília (Sítio do Pica-pau amarelo) conversa com as crianças sobre super-heróis, princesas e personagens infantis. Fred demonstra reconhecer a maioria dos personagens, pois ao ver as imagens projetadas na tela do *tablet* da pesquisadora, é o primeiro a nomear.

Ele escolher ser o Super-Homem, que, no entanto, é o único personagem cuja fantasia não está na arara. Fred parece chateado e continua pedindo a roupa do Super-Homem, mesmo após várias tentativas da pesquisadora de lhe oferecer outras opções. Fred não está motivado para ser outro personagem; seu desejo é ser o Super-Homem. Ele muda de ideia após conversa com a professora Miriam, que, ao perceber seu quadro de ansiedade, o incentiva a usar a fantasia do Homem-Aranha. Ele sorri para a professora e logo que veste a roupa: *Fred sai correndo, sorrindo, e sobe em umas cadeiras que estão encostadas na parede do banheiro. Sorri e pula bem alto. Fred pula de uma*

*cadeira para a outra*. Vale destacar que, aqui, a fantasia (o figurino) se apresentou com elemento cenográfico fundamental à assunção de papel.

Além disso, ao correr em direção às cadeiras, Fred paulatinamente vai constituindo sua atividade lúdica, desdobrando-se do campo real para o terreno imaginário. Isso fica evidenciado no momento em que ele sobe nas cadeiras como se fossem prédios, edifícios, tal como faz o Homem-Aranha. Mas não é só; além de subir, ele precisa pular, de cadeira em cadeira, afinal de contas, o personagem do Homem-Aranha que ele vê na televisão, no cinema, pula de edifício em edifício. Sendo assim, aqui, a atividade imaginativa de Fred encontra-se, sem dúvidas, apoiada em elementos hauridos da cultura.

A maneira como Fred tenta colocar o corpo na parede, agindo como se estivesse grudado, permite ao espectador presumir qual papel ele está representando. Fred não necessita anunciar, verbalizar, a identidade de seu personagem, que está materializada na fantasia, nas expressões corporais e na enunciação, tal como observado na ação de levantar o braço e fazer o gesto de jogar a teia, emitindo um som que imita a teia saindo.

Afinal, o corpo é também o protagonista da brincadeira (Costa & Silva, 2012; Costa, Silva & Souza, 2013; Silva, Costa & Abreu, 2015; Souza & Silva, 2010). Assim sendo, Souza & Silva afirmam que “o corpo e seus gestos formam parte constitutiva da brincadeira, permitindo a interpretação de quem brinca (personagens em interação), do que se brinca, como se brinca e para quem se brinca” (2010, p. 711).

Em uma análise mais minuciosa, podemos deduzir que, no episódio, há uma concatenação lógica das ações lúdicas de Fred; há uma lógica no acontecer. Primeiro, ele pula de cadeira em cadeira (de prédio em prédio). Depois, sobe na parede e fica grudado (característica do Homem-Aranha). Para Elkonin, “isso já é ‘o papel em ação’” (2009, p. 230). De acordo com o pesquisador, na etapa final da primeira infância já emergem as premissas essenciais para a passagem para o jogo protagonizado; uma delas é a sequência lógica de ações: “Complica-se a organização das ações, a qual adquire o caráter de concatenação reflexiva da lógica das conexões vitais” (p. 230).

Elkonin (2009), com base nos estudos de seus colaboradores, descreveu o percurso de desenvolvimento do jogo de papéis. De acordo com a análise do autor, o trajeto vai desde

a ação concreta com os objetos à ação lúdica sintetizada e, desta, à ação lúdica protagonizada: há *colher, dar de comer* com a colher; dar de comer com a colher à *boneca*; dar de comer à boneca *como a mamãe*; tal é, de maneira esquemática, o caminho para o jogo protagonizado (p. 258-259, itálicos do autor).

Outro aspecto que merece destaque e que nos chama atenção refere-se à ausência de objetos realísticos (réplicas) presentes no contexto lúdico criado por Fred. Essa observação se contrapõe ao que Wolfberg (2009) defende sobre a presença indispensável de materiais realísticos no *setting* para a deflagração do faz de conta e conseqüentemente da assunção de papéis, como discutido no capítulo 3. Neste episódio do Homem-Aranha, as ações de Fred não dependem do realismo presente nos objetos,

pois ele atua no terreno imaginativo ao criar seu próprio cenário lúdico. Ele atribui a elementos do real outro significado. Assim, cadeiras e mesa se transformam em prédios, por exemplo, em uma flexibilização do objeto pivô.

Vale ressaltar que, para Góes (2000b), o brincar tem dois movimentos (se assim podemos dizer) paradoxais: a adesão ao real e a transgressão do real. O primeiro tem a ver com o vínculo entre os acontecimentos e/ou as regras do que é vivido; já o segundo movimento, da transgressão do real, se caracteriza pela (re)combinação das experiências hauridas da realidade. Em outras palavras, Góes argumenta que esse processo “implica libertação do perceptual-sensível mas envolve o atendimento a regras; tem relação genética com as vivências cotidianas mas pode subverter a lógica do real nelas contidas” (2000b, p. 3).

No episódio a seguir, a configuração, ou melhor, os modos de assunção de papéis tornam-se ainda mais complexos, articulados à produção cenográfica. Cenário lúdico, figurino e acessórios se apresentam (e se complementam) como elementos indispensáveis à representação de papéis.

### **Episódio 11: Eu, pirata**

*As crianças estão sentadas no meio da sala ao redor da pesquisadora para o início da brincadeira. Os alunos do segundo período estão presentes. As crianças parecem ansiosas e curiosas, pois há um barco de pirata na sala de aula. A pesquisadora fala:*

— *Vamos ter surpresa hoje!*

*Bento, aluno do segundo período, responde apontando para o barco (que está no fundo da sala, virado para a parede):*

— *Eu sei, eu sei, tem um barco ali!*

*A pesquisadora pede à professora Júlia a sacola com os acessórios (mas não diz às crianças o que é). Gil é o único que está em pé, andando de um lado para o outro, no meio das crianças, parece que procura por algo. Edy está sentado próximo à pesquisadora. Tom está um pouco mais atrás, ao lado de Dag. A pesquisadora fala:*

— *Gil, vem cá! Vamos brincar!*

*A pesquisadora pega na mão do Gil e pede para ele sentar pertinho dela. Ele se abaixa, ensaia que vai sentar, mas se levanta e empurra a mão da pesquisadora, olhando na direção dos armários e da professora Júlia, que está procurando a sacola dos acessórios.*

*A pesquisadora inicia um diálogo com as crianças sobre a peça do Peter Pan, a que elas assistiram no teatro na semana anterior. Enquanto conversa com as crianças, a pesquisadora vira para Gil e pergunta:*

— *Gil, você foi ver a peça? Conta aqui para a professora Angélica.*

*Gil continua em pé olhando na direção da professora Júlia e ignora a fala da pesquisadora. Gil está com as mãos entrelaçadas, parece ansioso. As outras crianças continuam sentadas em frente à pesquisadora aguardando.*

A professora Júlia entrega a sacola para a pesquisadora e desperta a curiosidade e euforia nas crianças. Marcela, aluna do segundo período, sorri, bate palmas e abraça Elisa (colega dela do segundo período também), demonstrando alegria. A pesquisadora faz suspense ao receber da professora Júlia a sacola:

— Iiii!

[...]

Gil se senta, rapidamente, bem em frente à pesquisadora. Fred, que estava do outro lado da sala, se aproxima e senta também no chão ao lado dela. A pesquisadora continua:

— É, vamos sentar aqui para a gente poder brincar! Nós vamos brincar hoje de... (respondem as crianças todas juntas com a pesquisadora):

— Pirata!

As crianças parecem ansiosas. Enquanto espera a pesquisadora abrir a sacola, Elisa morde o dedo; Bento (também do segundo período) esfrega uma mão na outra e não para de olhar na direção da sacola, tentando enxergar algo. Marcela levanta a mão e grita lá de trás:

— Tia, eu quero ser o marujo!

Bento em seguida se posiciona:

— Eu quero ser o Capitão Gancho, tia!

João (também do segundo período) retruca e fala que ele vai ser o Capitão Gancho, e os dois alunos discutem quem vai ser quem na brincadeira.

Em meio à conversa das crianças, Gil tenta mexer na sacola e fala:

— Chapéu! (referindo-se ao chapéu do pirata).

— É! E quem vai ser o pirata? — Pergunta a pesquisadora olhando para todos.

No mesmo instante, Gil aponta para ele mesmo e responde:

— Irata!

A pesquisadora, então, pergunta para Gil:

— Você vai ser o pirata?

Ele balança a cabeça concordando. Olhando e sorrindo para a pesquisadora, levanta a mão e fala:

— Aham! Eu ...irata!

Simultaneamente, Gil bate as duas mãos na barriga, mostrando que será o pirata. A pesquisadora, então, confirma apontando para Gil:

— Ele vai ser o pirata!

Gil sorri. Dag, Fred e Edy parecem alheios ao que está acontecendo. Dag mexe nos cabelos de Edy e Fred se afasta da pesquisadora, se arrastando no chão.

[...]

*A pesquisadora coloca o chapéu de pirata em Gil e repete que ele será o pirata. Marcela<sup>50</sup> bate palmas e comemora:*

*— Legal, o Gil será o pirata!*

*Enquanto a pesquisadora pergunta quem quer a bandeira do pirata, Gil a interrompe e grita fechando um olho e apontando para ele com o dedinho:*

*— Quero olho! Quero olho!*

*Gil tenta pegar na sacola o tapa-olho do pirata.*

*[...]*

*A pesquisadora distribui os acessórios do pirata entre as crianças: a bandeira do pirata fica com a Manuela, que logo começa a balançá-la no ar. João fica com o gancho do Capitão Gancho; Bento com a bandana do ajudante do Capitão; Pedro recebe o machado do outro pirata; Érica fica com o tapa-olho.*

*Gil pega a luneta e logo coloca no olho. Faz de conta que está olhando algo. Elisa tenta tomar a luneta das mãos de Gil, pois ela está sem nenhum acessório, mas ele resiste, não solta a luneta; os dois disputam, mas Gil consegue ficar com o objeto.*

*As crianças parecem empolgadas com os acessórios e falam todas ao mesmo tempo. A pesquisadora incentiva:*

*— Só que, para a gente brincar, o pirata precisa de um... barco!*

*A pesquisadora se levanta e as crianças também. Elas saem em direção ao barco que está no fundo da sala. Bento finge que está usando o machado para cortar algo; Marcela pula com a bandeira do pirata na mão. Gil olha a sala com a luneta e começa a pular também com as crianças. João grita que ele é o Capitão Gancho.*

*A pesquisadora coloca o barco do pirata no meio da sala. As crianças ficam animadas. Todas querem pegar no barco. Dag começa a puxar as tiras de plástico que representam a água que está do lado de fora do barco. A pesquisadora pede para todo mundo sentar para ela explicar como o barco se movimenta. Tom segue literalmente o comando da pesquisadora e tenta sentar em cima do barco.*

*[...]*

*A pesquisadora, então, media o roteiro inicial da brincadeira:*

*— Ok! Ó, nós vamos brincar! Como podemos brincar? A gente vai combinar quem é que vai empurrar o barco do Capitão Gancho. Aí, o pirata chega para poder tomar o barco do Capitão Gancho.*

*Gil, no meio da fala da pesquisadora, pula e grita mostrando que ele quem irá tomar o barco do Capitão Gancho.*

*— Eu, eu, eu, eu!*

*[...]*

---

<sup>50</sup> Marcela (aluna do segundo período) é irmã de Gil.

*As crianças assumem seus personagens e começam a brincar. João (Capitão Gancho) e seus ajudantes (Bento e Pedro) estão posicionados atrás do barco, preparando-se para começar a navegar. Enquanto isso, as demais crianças atuam como espectadores (plateia) assistindo à encenação, inclusive Edy e Tom. Dag parece disperso.*

*Gil, seguindo as orientações da pesquisadora, vai dando sequência à cena. Ele, com a luneta no olho e em pé, tenta localizar o barco. A pesquisadora instiga:*

*— Procura, procura o barco, pirata! Achou?*

*Gil balança a cabeça concordando. Então, caminha na direção do barco para tomá-lo. Fred, agora, é quem está com a bandeira do pirata. A pesquisadora fala que ele tem que balançar para avisar ao Gil onde está o barco. Fred, sorrindo, balança a bandeira atrás do barco.*

*Gil se aproxima do barco. João, Bento e Pedro fingem que saem correndo. Gil toma o barco do Capitão Gancho e, com a ajuda da pesquisadora, finge que navega, empurrando o barco no sentido contrário ao que está o Capitão Gancho e seus ajudantes.*

*Agora, Gil empurra o barco sozinho. Gil perde o equilíbrio, cai por cima do barco e este se quebra. A pesquisadora grita de longe:*

*— O barco naufragou! Acontece, gente!*

*Todas as crianças começam a rir.*

*(...)*

No episódio (11), as crianças estão todas sentadas, no meio da sala, em torno da pesquisadora para o início da brincadeira. Elas estão agitadas, parecem ansiosas. Afinal, tem algo diferente na sala: um barco de pirata.

Gil parecia prenciar o que iria acontecer. O comportamento, aparentemente, impaciente do pequeno se tornou mais latente quando a pesquisadora pediu à professora Júlia uma sacola dos acessórios do pirata. A pesquisadora não revelou às crianças o conteúdo da sacola, despertando certa curiosidade entre elas, inclusive em Gil; ele parecia desconfiar que se tratava da sacola com os acessórios do pirata<sup>51</sup>.

Na sequência, a pesquisadora tenta chamar a atenção de Gil para a brincadeira do dia; pega na mão dele e pede para ele sentar ao lado dela, mas Gil parece ignorar: mantém os olhos fixos na direção dos armários e da professora Júlia, que está procurando a sacola dos acessórios. A postura de Gil não deixa dúvidas do interesse dele em participar da futura brincadeira.

O excerto em análise nos incita mais questionamentos que respostas. A literatura disserta sobre a falta de interesse pelo brinquedo e por brincadeiras da criança com autismo; a dificuldade dela em antever o futuro e inferir intenções alheias (Frith, 2015; Williams & Wright, 2008). Todavia, essa

---

<sup>51</sup> Na semana da peça de teatro do Peter Pan, a pesquisadora sugeriu às professoras que, em um certo momento da aula, explorassem com as crianças os acessórios do pirata — chapéu, tapa-olho, luneta, bandeira, bandana, os quais seriam usados por ela no encontro seguinte.



parte inicial do episódio nos apresenta situações contrárias. É notável o interesse de Gil e das demais crianças pela sacola da pesquisadora, ou melhor, pelo conteúdo da sacola.

Nessa lógica, questionamos: até que ponto Gil e as outras crianças não estão envolvidos no processo de antecipação da atividade lúdica que seria proposta pela pesquisadora? Gil, por exemplo, demonstra ansiedade por receio de algum colega pegar primeiro o objeto (brinquedo) que ele deseja e que está na sacola? Nosso objetivo não é dar respostas a essas inquietações, mas levar ao leitor a reflexão sobre possíveis mudanças, transformações provocadas (despertadas) pela exploração analítica deste episódio, a partir do comportamento das crianças.

Na sequência, a pesquisadora, diante do quadro de ansiedade e euforia apresentado pelas crianças, entre elas o próprio Gil, convida os alunos para a brincadeira de pirata. Nesse momento, todas as crianças falam ao mesmo tempo; algumas gritam que querem ser o marujo, outras, o Capitão Gancho. Gil, em seguida, anuncia qual personagem quer ser, quer brincar: o pirata.

— *É! E quem vai ser o pirata? — Pergunta a pesquisadora olhando para todos.*

*No mesmo instante, Gil aponta para ele mesmo e responde:*

— *Irata!*

*A pesquisadora, então, pergunta para Gil:*

— *Você vai ser o pirata?*

*Ele balança a cabeça concordando. Olhando e sorrindo para a pesquisadora, levanta a mão e fala:*

— *Aham! Eu ...irata!*

Podemos afirmar que a assunção de papel se materializa na palavra. Nessa direção, Silva argumenta que,

é pela palavra que a criança define seus papéis e compõe formas de ação partilhada com seus pares, ao estabilizar os significados dos objetos negociados, atribuindo sentido à ação lúdica. Assim, no estudo do faz de conta, é fundamental examinar a composição do papel e da cena, bem como a produção de sentidos emergentes no jogo, aspectos relacionados ao jogo dialógico sustentado pelos participantes por meio da linguagem (2002, p. 62).

Ao contrário do que fora observado acima, a literatura tradicional exalta a incapacidade da criança com autismo de assumir papéis, conforme explicitado no subeixo B.1. De fato, concordamos com Wolfberg (2009), ao nos revelar evidências de que a assunção de papéis pela criança com autismo eclode mesmo que, em algumas situações, de forma mediada.

Nessa direção, em nosso estudo, observamos que as crianças com autismo realmente precisam de uma mediação qualificada para entrar no jogo de assunção de papéis. Mas não é só isso! A cenografia, a produção visual parece ser um elemento quase indispensável na composição do acontecimento lúdico. Essa afirmação vai ao encontro do que outras autoras (Bagarollo, 2005; Chiote, 2015; Martins, 2009) também têm falado sobre o brincar da criança com autismo, como amplamente

discutido no capítulo 3. Elas debatem sobre a importância de a criança com autismo aprender a brincar, enfatizando o papel do adulto.

Para, além disso, estamos aqui discutindo especificamente a questão do jogo de papéis, pois não basta compreendermos que a criança com autismo precisa brincar de uma maneira abstrata e generalizada. Defendemos a necessidade de mediações muito bem conduzidas no que tange ao jogo de papéis, que é um elemento central para o desenvolvimento alteritário.

Dito de outra maneira, é inegável que a criança com autismo muitas vezes se apoia na mediação do outro para brincar, como faz a criança com desenvolvimento típico. Contudo, para o desenvolvimento da brincadeira, a criança com autismo precisa de uma mediação planejada e qualitativamente bem conduzida. Nessa lógica, mais uma vez reiteramos a importância do outro na organização da brincadeira, o que já foi defendido pelas pesquisas acima citadas. Nosso debate está para além da organização do brincar, da importância da disponibilidade do outro para a entrada no jogo imaginativo da criança com autismo.

Entendemos, contudo, que há duas outras dimensões que envolvem a assunção de papéis da criança com autismo, que têm que ser levadas em consideração: uma diz respeito à questão da cenografia (mediação instrumental e simbólica), da produção visual, como já dito. Acreditamos que a produção visual é um elemento importante de ser levado em conta no desenvolvimento dos personagens no jogo de papéis. A outra dimensão está nos modos de mediação da brincadeira pelo outro, pois compreendemos que não é só uma questão de o outro estar disponível para brincar com a criança com autismo, mas da maneira como o outro conduz a brincadeira. A condução (pelo outro, especialmente, o educador) precisa ser qualificada e intencionalmente planejada para a promoção de novos ciclos desenvolvimentais da criança com autismo.

Por conseguinte, argumentamos que o outro tem que saber o porque de escolher determinadas mediações em detrimento de outras na brincadeira; quais são os elementos desenvolvimentais que estão em jogo. Deve haver uma intervenção planejada. Para a melhor compreensão deste argumento, tomemos como referência o exemplo abaixo:

*Gil, seguindo as orientações da pesquisadora, vai dando sequência à cena. Ele, com a luneta no olho e em pé, tenta localizar o barco. A pesquisadora instiga:*

*— Procura, procura o barco, pirata! Achou?*

*Gil balança a cabeça concordando. Então, caminha na direção do barco para tomá-lo.*

No excerto, observamos que, ao realizar a mediação, a pesquisadora coloca (se assim podemos dizer) Gil em um desenvolvimento potencial, em uma zona de função emergente. Em outras palavras, a ação da pesquisadora possibilita à criança avançar para além de suas capacidades habituais, colocando-a em uma outra perspectiva de desenvolvimento. Compreendemos que esse tipo de mediação possui uma dimensão pedagógica, que não pode ser instrumentalizada, pois descaracteriza o próprio brincar.

Por último, outro aspecto relevante, que precisamos levar em conta quando estamos na brincadeira com a criança com autismo, refere-se à sensibilidade. Ou seja, o adulto (educador, pesquisador, cuidador) que está brincando com a criança com autismo tem de estar disponível afetivamente para brincar, compreendendo a brincadeira como um *lócus* de alargamento da experiência subjetiva da criança.

Wolfberg (2009) constatou que foi pela mediação social que as crianças por ela investigadas desenvolveram suas ações lúdicas e aprenderam a brincar. Além da participação do outro, Wolfberg (2009) defendeu o uso de cenários com réplicas realísticas. Esses cenários são compostos por miniaturas de elementos dispostos no real e de outros que fazem parte do cotidiano da criança, como minifogão, minicashinha, minicarrinho de compras, réplicas de comidinhas (cenouras, tomates, coxas de frango, ovos...). Dito de outra maneira, a pesquisadora considera indispensável o uso de objetos (brinquedos) com grande potencial para a brincadeira imaginativa, como as réplicas realísticas. Nas palavras dela, “o realismo e a estrutura dos brinquedos e os cenários vão influenciar como a criança irá usá-los, e isso então precisa ser levado em consideração” (Wolfberg, 2003, p. 75, tradução nossa).

Diante do exposto e com base na pesquisa de campo, propusemos, então, uma intervenção diferenciada, com a criação de oficinas, entre elas a composição de cenários imagéticos, almejando à ampliação da assunção de papéis pela criança com autismo. Sendo assim, no episódio descrito, Gil teve contato com distintos elementos cenográficos: barco pirata, chapéu de pirata, tapa-olho, bandana, machado, bandeira do pirata. Esses elementos cênicos (cenário imagético, figurino, acessórios etc) dispostos no contexto lúdico apresentaram-se como promotores da assunção de papel assumida por Gil. De fato, a partir dos elementos cênicos, mais especificamente do figurino e acessórios, Gil vai compondo seu personagem.

Ainda sobre o papel da cenografia, Silva (2006, 2012), ao pesquisar as crianças e os modos de manifestação da atividade imaginativa no contexto escolar, argumenta: “No brincar, a organização de cenários, o assumir papéis e a construção da cena lúdica (*a lógica do acontecido no plano imaginário*) são aspectos que trazem traços da realidade ao que é encenado” (2012, p. 28, *itálico da autora*). Mas não é só isso, afinal, os movimentos corporais, os gestos, a própria palavra presentes na composição da coreografia lúdica dão indícios ao outro (pessoa externa à cena) de como a criança também percebe sua realidade imediata.

Conforme discutido no subeixo B.1, no jogo de papéis, a criança coloca-se no lugar do outro (Chiote, 2015; Cruz, 2015, Góes, 2000a, 2000b; Oliveira & Stoltz, 2010). Dito de outra maneira, no plano imaginário, ao invocar o que Vigotski (2007) chama de *eu fictício*, a criança recria o outro e a si mesmo, num movimento dialético. Góes (2000a) argumenta que, nessa (re)criação de papéis, a criança transita por dois cenários: o projetado e o representado.

No cenário representado, a criança se sustenta no objeto em si ou nos parceiros brincantes, constituintes da cena lúdica. Já no cenário conjectural, a criança se relaciona com personagens e situações presumidas, que não estão dadas diretamente no contexto lúdico. No episódio descrito, Gil

atua em um cenário representado, onde objetos e brincantes (parceiros) estão presentes concretamente no *setting*.

Outrossim, Góes conclui: “É possível sugerir, então, que o brincar de ser e recriar os outros da cultura consiste num intenso trabalho de diferenciação e identificação entre eu e outro” (2000a, p. 127). Entretanto, não há (aparentemente) intencionalidade nas ações da criança ao longo do brincar. Logo, não podemos afirmar, tal como sublinha a autora em seu texto, que essa situação lúdica se configura como uma encenação artística, ou uma atividade estética, como ocorre com adultos. A pesquisadora se apoia nas ideias do filósofo de origem russa Mikhail Bakhtin (1895–1975) para sustentar seu argumento sobre a distinção entre os processos criadores infantis e a encenação artística.

Nessa mesma lógica, Silva, também com base nos pressupostos bakhtinianos, traz uma sensível reflexão e amplia a discussão em torno dessa temática, ao argumentar que “esses espaços fictícios [os cenários representados e conjeturais] podem direcionar-se (não intencionalmente) para uma *plateia* fora do espaço da brincadeira, conferindo a esta uma dimensão embrionariamente artística” (2006, p. 40, *italico da autora*).

A autora sublinha que, quando utiliza a palavra “embrionariamente”, não está se referindo à criança como um embrião do adulto, como se na criança estivesse presente o artista adulto, mas aos indícios (emergência) de uma dimensão artística no desenvolvimento da criança. Silva (2012) complementa: “Advogamos a favor de um olhar atento e cuidadoso aos processos criativos dos pequenos, pois neles estão implicados aspectos de uma cultura infantil, de um modo particular de sentir, representar e conhecer o mundo” (p. 29).

Assim sendo, Silva (2006, 2012) defende que a produção lúdica da criança pode ser também considerada em uma dimensão embrionariamente artística, a depender do surgimento do espectador (o outro), que, na observação atenta da brincadeira, atribui ao brincar essa condição. Nessa direção, Magiolino complementa: “A criança autovivencia o fato de ser o chefe dos bandidos, mas é o outro que, ao ocupar um lugar de exterioridade e trazer um excedente de visão estética, a ajuda a compor a sua imagem exterior, dando-lhe um acabamento (est)ético” (2015, p. 137).

Por conseguinte, Silva argumenta que, tal como no teatro, nas atividades criadoras da criança, algo eclode transparecendo ao outro (espectador) seus modos de pensar, agir e sentir sobre o mundo que a cerca. Nas palavras da autora:

Deslocado da cena, o outro (um adulto, professor ou mesmo um pesquisador) que contempla a representação infantil confere um acabamento à ação que se desenvolve. Desse lugar (de fora), no qual se visualiza a ação criadora, tem-se ampliada a possibilidade de compreensão sobre os pequenos e sua cultura (2012, p. 33).

Avançando na discussão, além do papel indiscutível do cenário na composição e significação da cena lúdica, podemos observar que a mediação da pesquisadora e seu excedente de visão se apresentam também como elemento fundamental na coprodução do enredo lúdico do episódio em

análise, como discutido anteriormente. Diante da euforia das crianças, a pesquisadora propõe e incentiva a brincadeira.

No episódio descrito, a constituição do enredo, a sequência das ações ocorrem inicialmente sob a intervenção da pesquisadora. As crianças aderem à proposta da pesquisadora e dão continuidade à brincadeira, significando suas próprias ações lúdicas: *As crianças assumem seus personagens e começam a brincar. João (Capitão Gancho) e seus ajudantes (Bento e Pedro) estão posicionados atrás do barco, preparando-se para começar a navegar. Enquanto isso, as demais crianças atuam como espectadores (plateia) assistindo à encenação, inclusive Edy e Tom.*

Aos poucos, as crianças, e até mesmo o Gil, vão constituindo seus personagens de acordo com os elementos cênicos (cenário, figurino, acessórios) dispostos no contexto lúdico onde o enredo se desenvolve. Porém, como alude Silva, “os enredos por sua vez, configuram-se numa incógnita: ninguém sabe o que vai acontecer!” (2006, p. 110).

O enredo então vai se constituindo paulatinamente, com a participação da pesquisadora e das outras crianças, mas sem um fim predefinido. Isto porque o desenrolar do enredo lúdico depende das ações lúdicas, da criação e da imaginação de cada brincante. Deste modo, ao tentar consertar o barco, que quebrou, a pesquisadora aproveita e se afasta. As crianças seguem na brincadeira atuando tal qual o personagem escolhido.

Não se deve esquecer que a lei principal da criação infantil consiste em ver seu valor não no resultado, não no produto da criação, mas no processo. O importante não é o que as crianças criam, o importante é que criam, compõem, exercitam-se na imaginação criativa e na encarnação dessa imaginação (Vigotski, 2009, p. 100-101).

Em suma, nos dois episódios analisados (Homem-Aranha e Eu, Pirata), constatamos a importância dos elementos cênicos e do papel do outro para a exploração da assunção de papéis pelas crianças pesquisadas. O cenário imagético, o figurino (fantasia) e os acessórios propiciaram às crianças um deslocamento das situações impostas pelo real, ampliando a exploração do universo imaginativo.

Deste modo, compreendemos que o cenário lúdico possui uma narrativa (específica) que auxilia a criança com autismo a incorporar papéis, independentemente se é um cenário criado (previamente) pelo outro, como visto no episódio do Eu, Pirata, ou se é um cenário improvisado pela própria criança no momento do brincar, como no episódio do Homem-Aranha. Mas não é só isso. A cenografia permitiu que as crianças superassem obstáculos enfrentados por elas no mundo real (concreto), tanto no âmbito social quanto no cognitivo e no emocional; ela é, portanto, um instrumento de apoio que evoca novas rotas de desenvolvimento do conteúdo imaginativo das crianças.

### 5.3 Comentários gerais

Esta pesquisa objetivou analisar os processos criadores no brincar da criança com autismo, focalizando os recursos simbólicos emergentes no faz de conta: uso de objeto pivô e configuração dos jogos de papéis. Para tanto, fundamentou-se nos aportes teóricos da perspectiva histórico-cultural, cujo principal representante é Vigotski.

De acordo com Vigotski (2007, 2012a), a constituição do psiquismo humano se dá nas relações sociais mediadas por elementos semióticos: signos e instrumentos. Sendo assim, o desenvolvimento humano não ocorre, unicamente, via substrato orgânico, mas sobretudo pelas experiências culturais. Nessa direção, Vigotski (2012) argumenta que, em se tratando da Lei geral do desenvolvimento, no que tange às crianças com deficiência, os princípios gerais do desenvolvimento são os mesmos das crianças consideradas sem deficiência. Em consonância com o autor, compreendemos que o desenvolvimento não é linear, tampouco rígido.

Dentro de um contexto desenvolvimental, a brincadeira é uma das principais atividades da criança em idade pré-escolar. Ela envolve processos de simbolização refinados que promovem zonas proximais de desenvolvimento. Sinalizamos que tal atividade está presente ao longo do desenvolvimento de toda e qualquer criança, incluindo as com autismo.

O autismo é considerado pelos principais instrumentos de diagnóstico (DSM e CID) como um transtorno do desenvolvimento, caracterizado por apresentar prejuízos nas relações sociais, na comunicação e na imaginação (Tríade de Prejuízos). Os estudos são amplos e uníssonos quanto à importância de trabalhar essas áreas, almejando um prognóstico mais positivo para a criança com autismo. Todavia, o foco das pesquisas remete às dificuldades ou aos prejuízos da função imaginativa dessas crianças. Para muitas pesquisas, é quase impossível a criança com autismo imaginar. Elas defendem a incapacidade dessa criança para simbolizar, principalmente, para brincar de faz de conta (Kanner, 2012; Klinger & Souza, 2015; Passerino, 2005; Rivière, 2004; Tamanaha et al., 2006; Williams & Wright, 2008).

No entanto, ao contrário da literatura tradicional, os estudos na perspectiva histórico-cultural trazem relevantes contribuições sobre o brincar da criança com autismo. As pesquisas defendem que as crianças desenvolvem ações criadoras no brincar, apresentando indícios de assunção de papéis e desenvolvimento de situação imaginária (Bagarollo, 2005; Bagarollo, Ribeiro & Panhoça, 2013; Chiote, 2015, 2013; Martins, 2009; Martins & Góes, 2013; Orrú, 2012b; Ribas, 2013).

Tendo como referência as pesquisas supracitadas, no decorrer deste estudo, nos deparamos com variações nos modos de brincar da criança com autismo que vão desde a simples manipulação do brinquedo ao uso do objeto pivô, explorando também a assunção de papéis. Para isso, além das

considerações teóricas de Vigotski (2008), embasamos nosso estudo nas ideias de Leontiev (2014) e Elkonin (2009).

De maneira geral, os dados empíricos revelaram distintas situações lúdicas vivenciadas pela criança com autismo sozinha e na relação com o outro. Nos primeiros episódios (O violão, Pratos e panelas e O fantoche), as crianças com autismo realizam ações presas aos objetos. Dito de outra maneira, suas ações lúdicas são determinadas pelos objetos. Na sequência, as ações continuam vinculadas às características do brinquedo, mas recursos expressivos emergem, significando e ampliando o campo de ação das crianças, como observado no episódio 4 (Estetoscópio), por exemplo. Nesse episódio, a brincadeira está apoiada na gestualidade e nas expressões corporais.

Em outro nível de análise, identificamos o uso do objeto pivô pela criança com autismo. Aqui, a criança atribui um novo significado a um objeto, como podemos verificar no episódio 7 (Segura, Peão), em que Gil transforma o balanço em um cavalo. Ele sai do campo perceptivo imediato e atua no universo simbólico.

No último eixo de análise (eixo B), os processos criadores se tornam mais complexos. A criança com autismo não somente imagina, como verificado no eixo A, mas assume papéis. Nos episódios desse eixo, nos deparamos com processos simbólicos refinados na brincadeira de faz de conta. No episódio 9 (Bicho Feroz), Gil faz de conta que é um bicho bravo e tenta atacar o colega que está caído no chão, após persegui-lo. Já nos episódios 10 (Homem-Aranha) e 11 (Eu, Pirata), evidenciamos uma assunção de papéis muito mais estruturada. A representação dos personagens se materializa pela palavra. Além do mais, o papel do outro e a produção visual (a cenografia) foram peças-chave para o desenvolvimento do jogo de papéis.

Em relação ao papel do outro, vale a pena reiterar a intencionalidade, por parte do adulto (especialmente, o educador), na mediação da brincadeira de faz de conta da criança com autismo. Entendemos que o outro promove o desenvolvimento, podendo conduzir qualitativamente os momentos da brincadeira das crianças. Sabemos que, com a mediação do outro, a criança pode agir para além de suas competências habituais.

É importante também que o mediador (adulto) esteja atento (sensível) à produção visual, isto é, ao cenário no momento de vivências lúdicas. E isso não é um detalhe para a criança com autismo, é uma necessidade. Afinal, a cenografia viabiliza novas produções de sentido no desenvolvimento do brincar das crianças pesquisadas. Nas palavras de Rossini: “Na cenografia, a representação não está limitada à substituição de um original: ela é também um elemento narrativo, um auxiliar que permite situar espacial e temporalmente o tema abordado...” (2012, p. 158).

Dito de outra maneira, tanto a participação do papel do outro na brincadeira quanto a construção de cenários são elementos mediadores promotores do desenvolvimento da criança com autismo, pois permitem alargar os processos de simbolização envolvidos no faz de conta.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa e diante de leituras aprofundadas sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA), verificamos que tal temática não somente perpassa pelo campo da psicologia, da pedagogia e de áreas afins, mas é foco de debate em diversas áreas de produção científica. Contudo, o autismo ainda é uma incógnita; quanto mais se investiga, mais questionamentos emergem.

Ao estudarmos o brincar da criança com autismo na perspectiva histórico-cultural, compreendemos que aquilo que a criança vivencia na brincadeira, ao criar uma situação imaginária, favorece a compreensão do real e, conseqüentemente, do mundo que a circunda. Deste modo, a criança usa os objetos (brinquedos) dispostos no real como suporte do processo imaginativo. De maneira análoga, verificamos que ela se apoia na cenografia para se inserir no universo imaginativo e assumir papéis. Em outros termos, podemos afirmar que o cenário imagético surge como suporte ao desenvolvimento simbólico da criança com autismo.

Não obstante, a participação do outro é tão essencial quanto os elementos cênicos dispostos no contexto lúdico. Isto porque a mediação do outro possibilita, à criança com autismo, um deslocamento substancial do campo perceptual imediato. E parece ser parte fundamental para garantir mais aprofundamento do processo simbólico da criança com autismo quando brinca. De mais a mais, observamos, no decorrer deste estudo, que a brincadeira pode ser entendida como um lugar de experimentação da alteridade que a criança com autismo não consegue na vida cotidiana, principalmente pela dificuldade (peculiar), significativa, em suas interações sociais.

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

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

Apesar de termos mais indagações que respostas quanto aos processos criadores da criança com autismo nas brincadeiras de faz de conta, temos a convicção de que esta pesquisa nos convida a repensar, como educadores, pesquisadores, cuidadores, a nossa relação e, principalmente, o nosso



olhar para o brincar da criança com autismo. Afinal, já sabemos, como defende Vigotski (2008), que a brincadeira é uma necessidade vital da criança, um caminho que ela encontra para se apropriar do mundo adulto, e isso não pode ser negligenciado.

Estas considerações finais representam na verdade o começo de novas inquietações e, conseqüentemente, novas investigações. Não obstante, esta pesquisa nos possibilitou constatar que, pela mediação qualificada do outro e pela produção cenográfica (visual), a criança com autismo apresenta potencialidades para brincar de faz de conta. De uma maneira qualitativamente distinta, a criança com autismo não somente brinca, como imagina, cria e assume papéis. As políticas para a formação de pedagogos e psicólogos que atuam com tais crianças precisam evidenciar estas formulações mais propositivas, que não se restringem ao *déficit*, mas apontam para possibilidades inexploradas do desenvolvimento infantil.

## Referências

- Aita, E.B., Castro, F.S., Lucena, J.E.E., & Tuleski, S.C. (2015). Aprendizagem e desenvolvimento na perspectiva da psicologia histórico-cultural. In S.C. Tuleski, M. Chaves, & H.A. Leite (orgs.), *Materialismo histórico-dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural* (pp. 169-189). Maringá (Paraná): Eduem.
- Albuquerque, N.G. (2011). *Prematuridade e transtorno do espectro do autismo* (Dissertação de mestrado). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo.
- Almeida, D.B.L. (2006, Maio/Agosto). Sobre brinquedos e infância: aspectos da experiência e da cultura do brincar. *Educação & Sociedade*, 27(95), 541-551. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n95/a11v2795.pdf>
- Amboni, V. & Neto, L.B. (2013, Junho). Trabalho e educação na construção da Rússia socialista. *Revista HISTEDBR On-line*, (51), 266-278. Recuperado de <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640277/7836>
- American Psychiatric Association. (2014). *DSM-5: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais*. (5ª ed, trad. M.I.C. Nascimento et al.). Porto Alegre: Artmed.
- Amy, M.D. (2001). *Enfrentando o autismo: a criança autista, seus pais e a relação terapêutica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Andrade, J.J., & Smolka, A.L.B. (2012). Reflexões sobre desenvolvimento humano e neuropsicologia na obra de Vigotski. *Psicologia em Estudo*, 17(4), 699-709. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/pe/v17n4/a16v17n4.pdf>
- Araújo, C.A., & Neto, F.L. (2014). A nova classificação americana para os transtornos mentais: o DSM-5. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, XVI(1), 67-82. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbtcc/v16n1/v16n1a07.pdf>
- Arce, A., & Duarte, N. (2006). Apresentação. In: A. Arce & N. Duarte (orgs.), *Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin* (pp. 7-10). São Paulo: Xamã.
- Arce, A., & Simão, R. (2006). A psicogênese da brincadeira de papéis sociais e/ou jogo protagonizado na psicologia do jogo de D.B.Elkonin. In: A. Arce & N. Duarte (orgs.), *Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin* (pp. 65-97). São Paulo: Xamã.
- Arima, E.S. (2009). *Avaliação psicológica e intervenção farmacológica de crianças autistas em dois serviços públicos* (Dissertação de mestrado). Universidade de Brasília, Brasília.
- Assumpção, F.B., & Pimentel, A.C.M. (2000). Autismo infantil. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 22(SuplI), 37-39. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rbp/v22s2/3795.pdf>

- Bagarollo, M.F. (2005). *A (re)significação do brincar das crianças autistas* (Dissertação de mestrado). Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a “theory of mind”? *Cognition*, 21, 37-46. Recuperado de [www.sciencedirect.com/science/article/pii/0010027785900228](http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0010027785900228)
- Barroco, S.M.S. (2007). *A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L.S. Vigotski: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais* (Tese de doutorado). Universidade Estadual Paulista, São Paulo.
- Barros, J.P.P., & Pinheiro, F.P.H.A. (2012, Janeiro/Junho). Brincadeira e educação: considerações a partir da perspectiva histórico-cultural. *Revista de Psicologia*, 3(1), 68-79. Recuperado de <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/17569>
- Bossa, C., & Callias, M. (2000). Autismo: breve revisão de diferentes abordagens. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(1), 167-177. Recuperado de [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-79722000000100017&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722000000100017&lng=en&nrm=iso&tlng=pt).
- Braga, C.C.S. (2010). *Perturbações do espectro do autismo e inclusão: atitudes e representações dos pais, professores e educadores de infância* (Dissertação de mestrado). Universidade do Minho. Portugal. Recuperado de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/14595>
- Braga-Kenyon, P., Kenyon, S.E., & Miguel, C.F. (2002). Análise comportamental aplicada (ABA): um modelo para a educação especial. In: W. Camargos Jr. e colaboradores, *Transtorno invasivos do desenvolvimento: 3º milênio* (pp.148-154). Brasília: Corde.
- Brandizzi, K.C.L. (2009). *O papel do relatório psicopedagógico na educação de alunos com autismo* (Dissertação de mestrado). Universidade Católica de Brasília, Brasília. Recuperado de <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/handle/123456789/1937>
- Brougère, G. (1998, Julho/Dezembro). A criança e a cultura lúdica. *Revista da Faculdade de Educação*, 24(2), 103-116. Recuperado de [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-25551998000200007](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200007)
- Brougère, G. (2008). *Brinquedo e cultura* (7ª ed.) (G.Wajskop, rev. técnica e versão adaptada). São Paulo: Cortez. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 43).
- Brunoni, D. (2011). Genética e os transtornos do espectro do autismo. In: J.S.Schwartzman & C.A.Araújo, *Transtornos do espectro do autismo* (pp. 55-62). São Paulo: Memnon.
- Camargo, S.P.H., & Rispoli, M. (2013, Setembro/Dezembro). Análise do comportamento aplicada como intervenção para o autismo: definição, características e pressupostos filosóficos. *Revista Educação Especial*, 26(47), 639-650. Recuperado de [https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/6994/pdf\\_1](https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/6994/pdf_1)
- Carvalho, A.M.A., & Pedrosa, M.I. (2002). Cultura no grupo de brinquedo. *Estudos de Psicologia*, 7(1), 181-188. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v7n1/10966.pdf>

- Cavalcanti, A.E. (2000). Novas narrativas para os autismos: algumas contribuições de Winnicott para uma teoria e clínicas dos autismos. *Dossiê Estilos da Clínica*, 38-48. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/estic/v5n8/05.pdf>.
- Cavalcanti, A.E., & Rocha, P.S. (2007). *Autismo, construção e desconstruções* (3ª ed.rev.). São Paulo: Casa do Psicólogo. (Coleção Clínica Psicanalítica).
- Chiote, F.A.B. (2011). *A mediação pedagógica na inclusão da criança com autismo na educação infantil* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória-ES.
- 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. Recuperado de <http://www.periodicos.ufes.br/PRODISCENTE/article/view/8756/6169>.
- Chiote, F.A.B. (2015). *Inclusão da criança com autismo na educação infantil: trabalhando a mediação pedagógica* (2ª ed.) Rio de Janeiro: Wak.
- Colaço, V.F.R., Pereira, E., Neto, F.E.P., Chaves, H.V. & Sá, T.S. (2007). Estratégias de mediação em situação de interação entre crianças em sala de aula. *Estudos de Psicologia*, 12(1), 47-56. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v12n1/a06v12n1.pdf>
- Costa, E.M., & Tuleski, S.C. (2016). Psicologia histórico-cultural e a relação entre instrumento e signo no desenvolvimento infantil: uma discussão metodológica. *Interfaces da Educação*, 6(18), 101-123. Recuperado de <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/762/911>.
- Costa, M.T.M.S. (2012). *O papel do corpo nas práticas de letramento: um estudo sobre as atividades criadoras na infância* (Dissertação de mestrado). Universidade de Brasília, Brasília.
- Costa, M.T.M.S., & Silva, D.N.H. (2012, Janeiro/Março). O corpo que escreve: considerações conceituais sobre a aquisição da escrita. *Psicologia em Estudo*, 17(1), 55-62.
- Costa, M.T.M.S., Silva, D.N.H. & Souza, F.F. (2013). *Corpo, atividades criadoras e letramento*. São Paulo: Summus. (Coleção Imaginar e Criar na Educação Infantil).
- Cotonhoto, L.A., & Victor, S.L. (2015). Sala de atividade e atendimento educacional especial na educação infantil: as práticas curriculares em interlocuções com a abordagem histórico-cultural. *Revista Linhas*, 16(31), 122-143. Recuperado de <http://200.19.105.203/index.php/linhas/article/view/1984723816312015122>
- Couto, N.S. (2013). *O papel regulador da linguagem no jogo de papéis: alunos na escola, crianças na vida* (Tese de doutorado). Universidade Estadual Paulista, Marília (SP).
- Creswell, J.W. (2010). *Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto* (3ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Cristóbal, C.M.J. (2015). Trastorno del espectro del autismo: implicaciones en la práctica clínica de una conceptualización basada en el déficit. *Revista de la Asociación Española Neuropsiq*, 35(128), 775-787. Recuperado de <http://revistaen.es/index.php/aen/article/view/16928/16798>.

- Cruz, M.N. (2015). O brincar na educação infantil e o desenvolvimento cultural da criança. In D. N. H. Silva & F. Abreu (Orgs.), *Vamos brincar de quê? Cuidado e educação no desenvolvimento infantil* (pp. 67-90). São Paulo: Summus.
- Cruz, T.S.U.R. (2009). *Acompanhamento da experiência escolar de adolescentes autistas no Ensino Regular* (Dissertação de mestrado). Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo.
- Cunha, N.V.S, Ayres, N., & Moraes, B. (2010). A teoria da compensação em Adler e Vigotski. *Revista Eletrônica Arma da Crítica*, 2(n.esp.), 61-71. Recuperado de [http://www.armadacritica.ufc.br/phocadownload/artigo\\_4\\_especial.pdf](http://www.armadacritica.ufc.br/phocadownload/artigo_4_especial.pdf).
- Dainêz, D. (2009). *A inclusão escolar de crianças com deficiência mental: focalizando a noção de compensação na abordagem histórico-cultural* (Dissertação de mestrado). Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo.
- Dainêz, D., & Smolka, A.L.B. (2014, Outubro/Dezembro). O conceito de compensação no diálogo de Vigotski e com Adler: desenvolvimento humano, educação e deficiência. *Educação e Pesquisa*, 40(4), 1093-1108. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ep/v40n4/15.pdf>
- Delari, A. (2013). *Vigotski: consciência, linguagem e subjetividade*. São Paulo: Alínea.
- Delari, A. (2015). Questões de método em Vigotski: busca da verdade e caminhos da cognição. In: S.C. Tuleski, M.Chaves, & H.A. Leite (orgs.), *Materialismo histórico-dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural* (pp. 169-189). Maringá (Paraná): Eduem.
- Doria, N.G.D.M., Marinho, T.S. & Filho, U.S.P. (2006). O autismo no enfoque psicanalítico. Recuperado de <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0311.pdf>
- Duarte, N. (2000). A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. *Educação & Sociedade*, 21(71).
- Durval, R. (2011). As esquizofrenias segundo Eugen Bleuler e algumas concepções do século XXI. *Revista de Psiquiatria*. Recuperado de <http://www.revpsiqlx.org/Artigo.aspx?ID=9>.
- Elkonin, D.B. (2009). *Psicologia do jogo* (2ª ed., A. Cabral, trad.). São Paulo: WMF Martins Fontes.
- Facci, M.G.D. (2004, Abril). A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. *Caderno Cedes*, 24(62), 64-81. Recuperado de [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622004000100005&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622004000100005&script=sci_abstract&tlng=pt).
- Farias, E.B., Silva, L.W.C., & Cunha, M.X.C. (2014). ABC autismo: um aplicativo móvel para auxiliar alfabetização de crianças com autismo baseado no programa TEACCH. *X Simpósio Brasileiro de Sistemas de Informação*, 458-469. Recuperado de <http://www.lbd.dcc.ufmg.br/colecoes/sbsi/2014/0039.pdf>.
- Ferrari, P. (2012). *Autismo Infantil: o que é e como tratar* (4ª ed.). São Paulo: Paulinas.
- Fontana, R., & Cruz, N. (1997). A abordagem histórico-cultural. In: R. Fontana & N. Cruz, *Psicologia e trabalho pedagógico* (pp. 57-66). São Paulo: Atual.
- Fortunato, A.R.J. (2015). *A importância do método TEACCH na inclusão de uma criança autista* (Dissertação de mestrado). Universidade do Algarve, Faro (Portugal).

- Freitas, A.B.M. (2008). O espectro autista no contexto institucional: aspectos constitutivos do desenvolvimento. *Revista Psicopedagogia*, 25(76), 49-61. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v25n76/v25n76a07.pdf>
- Freitas, A.B.M. (2015). *Corpo e percepções no espectro autista* (Tese de doutorado). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia.
- Freitas, M.T.A (2012, Julho). A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*, 116, 21-39. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14397.pdf>
- Frith, U. (2015). *Autismo: hacia una explicación del enigma* (2ª ed., trad. C. González). Madrid (Espanha): Alianza.
- Frombonne, E. (2009): Epidemiology of pervasive developmental disorders. *International Pediatric Research Foundation*, 65(6).
- García, M.T., & Beatón, G.A. (2004). *Necessidades educativas especiais: desde o enfoque histórico-cultural*. São Paulo: Linear B.
- Góes, M.C.R. (2000a). A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Cadernos Cedes*, XX(50), 9-25. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n50/a02v2050.pdf>
- Góes, M.C.R. (2000b). O jogo imaginário na infância: a linguagem e a criação de personagens. Recuperado de <http://23reuniao.anped.org.br/textos/0713t.PDF>.
- Goldberg, K. (2005). Autismo: uma perspectiva histórico-evolutiva. *Revista de Ciências Humanas*, 6(6), 181-196. Recuperado de <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/263/482>
- Gosso, Y., Morais, M.L.S., & Otta, E. (2006). Pivôs utilizados nas brincadeiras de faz de conta de crianças brasileiras de cinco grupos culturais. *Estudos de Psicologia*, 11(1), 17-24. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v11n1/03.pdf>
- Guedes, N.P.S., & Tada, I.N.C. (2015, Julho/Setembro). A produção científica brasileira sobre o autismo na psicologia e na educação. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 31(3), 303-309). Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v31n3/1806-3446-ptp-31-03-00303.pdf>
- Gunther, H. (2006). Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22(2), 201-210. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v22n2/a10v22n2>
- Jerusalinsky, A. (1997). A escolarização de crianças psicóticas. *Dossiê Estilos da Clínica*, 72-95. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/estic/v2n2/08.pdf>
- Kanner, L. (2012). Os distúrbios autísticos de contato afetivo. In: P.S. Rocha (Org.). *Autismos* (2ªed, pp. 111-170). São Paulo: Escuta. (Publicação original em 1943).
- Klin, A. (2007). Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 28(Supl. I), S3-11. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rbp/v28s1/a02v28s1.pdf>
- Klinger, E.F., & Souza, A.P.R. (2015, Março). Análise clínica do brincar de crianças do espectro autista. *Distúrbios da Comunicação*, 27(1), 15-25. Recuperado de <http://revistas.pucsp.br/index.php/dic/article/view/17872>

- Kollar, R.F.P. (2016). *A maturação do brincar com uma criança dita autista na clínica winnicotiana* (Dissertação de mestrado). Universidade de Brasília, Brasília.
- Kwee, C.S. (2006). Abordagem transdisciplinar no autismo: o programa TEACCH (Dissertação de mestrado). Universidade Veiga de Almeida, Rio de Janeiro.
- Kwee, C.S., Sampaio, T.M.M., & Atherino, C.C.T. (2009). Autismo: uma avaliação transdisciplinar baseada no programa TEACCH. *Revista CEFAC*, (supl. 2), 217-226. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rcefac/v11s2/a12v11s2.pdf>.
- Lampreia, C. (2013). *Manual ESAT e vídeo para rastreamento precoce*. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola.
- Leboyer, M. (1995). *Autismo infantil, fatos e modelos* (2ª ed, trad R.G. Dalgarrondo). Campinas: Papirus.
- Leite, N.V.A. (2005, Julho/Dezembro). Autismos: uma contribuição para se pensar o sujeito em psicanálise. *Inter-Ação: Revista da Faculdade de Educação da UFG*, 30(2), 289-296. Recuperado de <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/download/1314/1357>
- Leon, V.C. (2002). *Estudo das propriedades psicométricas do perfil psicoeducacional PEP-R: elaboração da versão brasileira* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Leontiev, A.N. (2014). Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: L.S. Vigotskii, A.R. Luria, & A.N. Leontiev, *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (13ª ed., pp. 119-142). São Paulo: Ícone.
- Lessa, S. (2012). *Mundo dos homens: trabalho e ser social* (3ª ed.rev.). São Paulo: Instituto Luckács.
- Lira, M.C.F., & Schlindwein, L.M. (2008). A pessoa cega e a inclusão: um olhar a partir da psicologia histórico-cultural. *Caderno Cedes*, 28(75), 171-190. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n75/v28n75a03.pdf>
- Lordelo, L.R. (2011). A crise na psicologia: análise da contribuição histórica e epistemológica de L.S. Vigotski. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 27(4), 537-544. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v27n4/19.pdf>
- Luria, A.R. (1991). A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais. In: A.R. Luria, *Curso de psicologia geral* (vol. I, pp. 71-84). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Luria, A.R. (1992). Vygotsky. In: A.R. Luria (M.B. Cipolla, trad.). *A construção da mente* (pp. 43-61). São Paulo: Ícone.
- Luria, A.R. (2014). Vigotskii. In: L.S. Vigotskii, A.R. Luria, & A.N. Leontiev, *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (13ª ed., pp. 21-37). São Paulo: Ícone.
- Magiolino, L.L.S. (2015). Afetividade, imaginação e dramatização na escola: apontamentos para uma educação (est)ética. In D. N. H. Silva & F. Abreu (Orgs.), *Vamos brincar de quê? Cuidado e educação no desenvolvimento infantil* (pp. 133-154). São Paulo: Summus.

- Mallory, B.L. & Erichson, K. (2000). Play and imagination in children with autismo, by Pamela J. Wolfberg. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(4), 583-586. Recuperado de <http://scholars.unh.edu/cgi/viewcontent.cgi?article>
- Marinho, E. A. R., & Merkle, V. L. B. (2009). Um olhar sobre o autismo e sua especificação. In *IX Congresso Nacional de Educação, III Encontro Sul-Brasileiro de Psicopedagogia*, 6084-6096. Recuperado de <http://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2015/08/UM-OLHAR-SOBRE-O-AUTISMO-E-SUAS-ESPECIFICA%C3%87%C3%95ES.pdf>
- Martins, A. D. F. (2009). *Crianças autistas em situação de brincadeira: apontamentos para as práticas educativas* (Dissertação mestrado). Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo.
- Martins, A. D. F. (2013). *Processos de significação e o aluno autista* (Tese de doutorado). Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo.
- Martins, L. M. (2006a). *As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa*. Recuperado de [https://social.stoa.usp.br/articles/0016/4005/As\\_aparA\\_ncias\\_enganam\\_-\\_divergencias\\_entre\\_o\\_mhd\\_e\\_as\\_abordagens\\_qualitativas.pdf](https://social.stoa.usp.br/articles/0016/4005/As_aparA_ncias_enganam_-_divergencias_entre_o_mhd_e_as_abordagens_qualitativas.pdf)
- Martins, L. M. (2006b). A brincadeira de papéis sociais e a formação da personalidade. In: A. Arce & N. Duarte (orgs.), *Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin* (pp. 27-50). São Paulo: Xamã.
- Mattos, L.K., & Nuernberg, A.H. (2011). Reflexões sobre a inclusão escolar de uma criança com diagnóstico de autismo na educação infantil. *Revista Educação Especial*, 24(39), 129-142. Recuperado de <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/1989/1720>
- MEC (2004). *Saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem, autismo* (F.R.F. Monte & I.B. Santos, coord.). Brasília: MEC. SEESP.
- Médicos de Portugal. (s.d.). Patognomónico. In *Glossário*. Recuperado de <http://medicosdeportugal.sapo.pt/glossario/patognomonico>.
- Mendonça, E.M.P. (2003). Um brincar especial: a brinquedoteca e a inclusão escolar. *Revista de Educação Puc-Campinas*, (4), 35-47. Recuperado de <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reveducao/article/view/307>
- Mendonça, F.L.R. (2013). *Entre concepções docentes e práticas pedagógicas: o processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual na rede pública de ensino do distrito federal* (Dissertação de mestrado). Universidade de Brasília, Brasília.
- Mendonça, F.L.R. & Silva, D.N.H. (2015). *Formação docente e inclusão: para uma nova metodologia*. Curitiba: Appris.
- Morato, E.M. (2000). Vigotski e a perspectiva enunciativa da relação entre linguagem, cognição e mundo social. *Educação & Sociedade*, XXI(71). Recuperado de [www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a07v2171.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a07v2171.pdf)



- Mudado, T.H. (2011). *O jogo de faz de conta como experiência social orientada para o futuro: um exame da vontade e da imaginação no interesse de jogar videogames dos adolescentes* (Tese de doutorado). Universidade de Brasília, Brasília.
- Nascimento, F.F., & Cruz, M.L.R.M. (2014). Da realidade à inclusão: uma investigação acerca da aprendizagem e do desenvolvimento do/a aluno/a com transtorno do espectro autista –TEA nas séries iniciais do I segmento do ensino fundamental. *Polyphonia*, 25(2), 375-390. Recuperado de <https://www.revistas.ufg.br/sv/article/viewFile/38149/19306>
- Netto, N.B., & Leal, D. (2013, Janeiro/Abril). Contribuições para uma historiografia da defectologia soviética. *Nuances: Estudos sobre Educação*, 24(1), 73-91. Recuperado de <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2156>
- Nuernberg, A.H. (2008). Contribuições de vigotski para a educação de pessoas com deficiência visual. *Psicologia em Estudo*, 13(2), 307-316. Recuperado de [www.scielo.br/pdf/pe/v13n2/a13v13n2.pdf](http://www.scielo.br/pdf/pe/v13n2/a13v13n2.pdf)
- Oliveira, I.M. (2009). *Tudo isso porque ser autista é, sem dúvida, apenas mais uma forma de ser...* (Tese de doutorado). Recuperado de <https://www.repository.utl.pt>.
- Oliveira, M.E., & Stoltz, T. (2010). Teatro na escola: considerações a partir de Vygotsky. *Educar*, (36), 77-93.
- Oliveira, M.K. (1997). *Vygotsky, aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico* (4ª ed.). São Paulo: Scipione.
- Organização Mundial de Saúde (coord.). (1993). *CID-10: Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamentos da Cid-10. Descrições clínicas e diretrizes diagnósticas* (Caetano D., trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Orrú, S.E. (2006). *A constituição da linguagem de alunos autistas apoiada em comunicação suplementar alternativa* (Tese de doutorado). Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo.
- Orrú, S.E. (2010). Contribuições da abordagem histórico-cultural na educação dos alunos autistas. *Humanidades Médicas*, 10(3). Recuperado de <http://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2014/07/AUTISMO-ABORDAGM-SOCIO-CULTURAL.pdf>
- Orrú, S.E. (2012a). *Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar* (3ª ed). Rio de Janeiro: Walk.
- Orrú, S.E. (2016). *Aprendizes com autismo: aprendizagem por eixos de interesse em espaços excludentes*. Prefácio de M.T.E. Mantoan. Petrópolis (RJ): Vozes.
- Orrú, S.E. (org.) (2012b). *Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais: singularidades e desafios na prática pedagógica inclusiva*. Rio de Janeiro: Walk.
- Ortega, F. (2007). Deficiência, autismo e neurodiversidade. *Ciência & Saúde Coletiva*, 14(1), 67-77). Recuperado de [www.scielo.br/pdf/csc/v14n1/a12v14n1.pdf](http://www.scielo.br/pdf/csc/v14n1/a12v14n1.pdf)
- Padilha, A.M.L. (2000). *A constituição do sujeito simbólico: para além dos limites impostos à deficiência mental*. Trabalho apresentado na 23ª Reunião anual da Anped.

- Padilha, A.M.L. (2007). *Práticas pedagógicas na educação especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental* (4ª ed.). Campinas, São Paulo: Autores associados. (Coleção Educação Contemporânea).
- Panerai, S., Zingale, M., Trubia, G., Finocchiaro, M., Zuccarello, R., Ferri, R., & Elia, M. (2009). Special education versus inclusive education: the role of the TEACCH Program. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39(6), 874-882.
- Passerino, L.M. (2005). *Pessoas com autismo em ambientes digitais de aprendizagem: estudo dos processos de interação social e mediação* (Tese de doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Pino, A. (2000). O social e o cultural na obra de Vigotski. *Educação & Sociedade*, XXI(71), 45-78. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a03v2171.pdf>
- Pino, A. (2005). *As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez.
- Pino, A. (2012). Prefácio. In: D.N.H. Silva, *Imaginação, criança e escola* (pp. 11-13). São Paulo: Summus. (Coleção Imaginar e Criar na Educação Infantil).
- Pinto, G.U. & Góes, M.C.R. (2006, Janeiro/Abril). Deficiência mental, imaginação e mediação social: um estudo sobre o brincar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 12(1), 11-28. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v12n1/31982.pdf>
- Pozzato, V.G., & Vorcaro, A.M.R. (2014). Aproximações e distinções entre os autismos e as psicoses em crianças: condições da alienação à linguagem. *Analytica, Revista de psicanálise*, 3(5), 137-156. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/analytica/v3n5/v3n5a08.pdf>
- Prestes, Z., & Tunes, E. (2012). A trajetória de obras de Vigotski: um longo percurso até os originais. *Estudos de Psicologia*, 29(3), 327-340. Recuperado de [www.scielo.br/pdf/estpsi/v29n3/03.pdf](http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v29n3/03.pdf)
- Prestes, Z.R. (2010). Quando não é quase a mesma coisa: análise das traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional (Tese de doutorado). Universidade de Brasília, Brasília. Recuperado de [https://www.cepae.ufg.br/up/80/o/ZOIA\\_PRESTES\\_-\\_TESE.pdf?1462533012](https://www.cepae.ufg.br/up/80/o/ZOIA_PRESTES_-_TESE.pdf?1462533012)
- Rabatini, V.G. (2010). *A concepção de cultura em Bruner e Vigotski: implicações para a educação escolar* (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual Paulista, São Paulo. Recuperado de <http://repositorio.unesp.br/handle/11449/92407>
- Ribas, L.M. (2013). *Um estudo sobre o brincar de uma criança autista atípica: intervenções psicopedagógicas* (Trabalho de especialização). Universidade de Brasília, Brasília.
- Ribeiro, M.A.C, Martinho, M.H., & Miranda, E.R. (2012). O sujeito autista e seus objetos. *A Peste: Revista de Psicanálise e Sociedade e Filosofia*, 4(2), 77-89). Recuperado de <http://revistas.pucsp.br/index.php/apeste/article/view/22116/16225>
- Ricci, P.S.P., Cambaúva, L.G., & Leite, H.A. (2015). Apresentação do grupo de estudos em psicologia histórico-cultural (LAPSIHC-UEM): a importância do resgate de seus pressupostos teórico

- metodológicos. In: S.C. Tuleski, M. Chaves, & H.A. Leite (orgs.), *Materialismo histórico-dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural* (pp. 169-189). Maringá (Paraná): Eduem.
- Rigon, A.J, Asbahr, F.S.F & Moretti, V.D (2010). Sobre o processo de humanização. In: M.O. Moura (org.), *Atividade pedagógica na teoria histórico-cultural* (pp. 13-44). Brasília: Liber livros.
- Rivera, F.B. (2007). Breve revisión histórica del autismo. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, XXVII(100), 333-353.
- Rivière, A. (2004). O autismo e os transtornos globais do desenvolvimento. In: C.Coll, A. Marchesi, & J.Palacios (Orgs.). *Desenvolvimento psicológico e educação* (2ª ed., F. Murad, trad., pp. 234-254). Porto Alegre: Artmed.
- Rocha, F.H. (2009). Questões sobre alteridade no autismo infantil. *Estilos da Clínica*, XIV(27), 150-171.
- Rocha, K.C.C., & Lourenço, E.A.G. (2015, Maio/Agosto). A criança com deficiência visual em situações de brincadeiras na Educação Infantil. *Revista Educação Especial*, 28(52), 339-350. Recuperado de <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14841>
- Rocha, M.S.P.M.L. (2005). *Não brinco mais: a (des)construção do brincar no cotidiano educacional* (2ª ed. rev.). Rio Grande do Sul: Unijuí. (Coleção Fronteiras da Educação).
- Rodrigues, J.M.C., & Spencer, E. (2015). *A criança autista: um estudo psicopedagógico* (2ª ed). Rio de Janeiro: Wak.
- Rosenberg, R. (2011). História do autismo no mundo. In: J.S.Schwartzman & C.A. de Araujo (orgs), *Transtornos do espectro do autismo* (pp. 19-24). São Paulo: Memnon.
- Rossini, E. (2012). Cenografia no teatro e nos espaços expositivos: uma abordagem além da representação. *TransInformação* (24(3), pp.157-164). Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/tinf/v24n3/a01v24n3>.
- Rossler, J.H. (2006). O papel da brincadeira de papéis sociais no desenvolvimento do psiquismo humano. In: A. Arce & N. Duarte (Orgs.), *Brincadeiras de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin* (pp. 51-63). São Paulo: Xamã.
- Roza, A.P. (2014). *A comunicação da criança com transtorno do espectro autista* (Dissertação de mestrado). Unicamp. Recuperado de <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000938239>
- Sacks, O. (2009). *Um antropólogo em Marte: sete histórias paradoxais* (B. Carvalho, trad.). São Paulo: Companhia das Letras.
- Sá Júnior, Luiz Salvador de Miranda. (2005). Educação clássica do médico: nosotaxia, nosologia e nosografia. *Psychiatry Online Brasil*, 10(4). Recuperado de [www.polbr.med.br/ano05/lbp0405.php](http://www.polbr.med.br/ano05/lbp0405.php)

- Salle, E., Sukiennik, P.B., Salle, A.G., Onófrio, R.F. & Zuchi, A. (2002). Autismo infantil: sinais e sintomas. In: W. Camargos Jr e colaboradores, *transtornos invasivos do desenvolvimento: 3º milênio* (pp. 11-20). Brasília: Corde.
- Santana, M.L.S, Purificação, M.M, Teperino, A.P.P, Taceli, I.C., & Pessoa, M.T.R. (2016). O brincar como elemento de inclusão de crianças caracterizadas com transtornos do espectro autista. *Interfaces da Educação*, 7(19), 48-65. Recuperado de <http://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/1061/997>
- Sawaia, B.B., & Silva, D.N.H. (2015, Outubro). Pelo reencantamento da psicologia: em busca da positividade epistemológica da imaginação e da emoção no desenvolvimento humano. *Caderno Cedes*, 35(n. especial), 343-360. Recuperado de [www.scielo.br/pdf/ccedes/v35nspe/1678-7110-ccedes-35-spe-00343.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35nspe/1678-7110-ccedes-35-spe-00343.pdf)
- Schmidt, C., & Kubaski, C. (2002). *Linguagem e síndrome de Asperger: compreendendo a fala de um adolescente com base nas teorias da mente e da coerência central*. Trabalho apresentado no IX ANPED Sul, Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Recuperado de <http://www.ucs.br/etc/conferencias>.
- Schmidt, C. (2012, Abril/Junho). Temple Grandin e o autismo: uma análise do filme. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 18(2), 179-194). Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v18n2/v18n2a02.pdf>
- Schwartzman, J.S. (2011). Neurobiologia dos transtornos do espectro do autismo. In: J.S.Schwartzman & C.A.Araújo (orgs.), *Transtornos do espectro do autismo* (pp. 65-111). São Paulo: Memnon.
- Silva, D.N.H. (2002). *Como brincam as crianças surdas*. São Paulo: Plexus.
- Silva, D.N.H. (2006a). *Imaginação, criança e escola: processos criativos na sala de aula* (Tese de Doutorado). Unicamp, Campinas. Recuperado de <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000395845>
- Silva, D.N.H. (2006b, Maio/Agosto). Surdez e inclusão social: o que as brincadeiras infantis têm a nos dizer sobre este debate? *Cadernos Cedes*, 26(69), 121-139. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n69/a02v2669.pdf>
- Silva, D.N.H. (1998). *O brincar e a linguagem : um estudo do jogo do “faz de conta” em crianças surdas* (Dissertação de mestrado). Unicamp, Campinas. Recuperado de <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000189113>
- Silva, D.N.H. (2012). *Imaginação, criança e escola*. São Paulo: Summus. (Coleção Imaginar e Criar na Educação Infantil).
- 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. Abreu (Orgs.), *Vamos brincar de quê? Cuidado e educação no desenvolvimento infantil* (pp. 111-154). São Paulo: Summus.
- Silva, J.C & Rai, A.C (2016, Maio/Agosto). O conceito de zona de desenvolvimento proximal na educação infantil: apropriações nas produções acadêmicas e documentos oficiais brasileiros.

- Perspectiva*, 34(2), 602-628. Recuperado de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2016v34n2p602>
- Smolka, A.L. (2009). Comentários ao longo da obra. In L. S. Vigotski, *Imaginação e criação na infância* (p. 16). São Paulo: Ática.
- Smolka, A.L.B. (2000). O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. *Cadernos Cedes*, XX(50), 26-40. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n50/a03v2050.pdf>
- Souza, F., & Silva, D. N. H. (2010). O corpo que brinca: recursos simbólicos na brincadeira de crianças surdas. *Psicologia em Estudo*, 4(15), 705-712.
- Souza, R.A.C. (2010). *Um estudo sobre o processo de singularização de crianças através do jogo protagonizado* (Dissertação de mestrado). Recuperado de [www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/2757](http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/2757)
- Steinle, M.C.B. (2013). O trabalho pedagógico presente na brincadeira de papéis sociais e a sua importância para o desenvolvimento da imaginação criadora no contexto da educação infantil. *Nuances: Estudos sobre Educação*, 24(1), 110-126. Recuperado de <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2159>
- Tafari, M. I. (2003). *Dos sons à palavra: explorações sobre o tratamento psicanalítico da criança autista*. Brasília: Positiva/Abrafipp.
- Tafari, M.I. (2006, Novembro). Satisfação autística, isolamento e autismo: da constituição psíquica à psicopatologia. *Latin-American Journal of Fundamental Psychopathology on Line*, VI(2), 69-83. Recuperado de [http://www.psicopatologiafundamental.org/uploads/files/latin\\_american/v3\\_n2/3.2%20-%207.pdf](http://www.psicopatologiafundamental.org/uploads/files/latin_american/v3_n2/3.2%20-%207.pdf)
- Tamanaha, A. C, Chiari, B.M., Perissinoto, J., & Pedromônico, M. R. (2006, Dezembro). A atividade lúdica no autismo infantil. *Distúrbios da Comunicação*, 18(3), 307-312.
- Tolentino, E.G. (2015). *O educador e o brincar: reflexões sob a perspectiva sócio-histórico-cultural* (Dissertação de mestrado). Recuperado de <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/191>
- Tukeski, S.C. (2000). Para ler Vygotski: recuperando parte da historicidade perdida. Trabalho apresentado na 23ª Reunião Anual da Anped. Recuperado de <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br>
- Tunes, E., & Tunes, G. (2001). O adulto, a criança e a brincadeira. *Em aberto*, 18(73), 78-88. Recuperado de <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2138/2107>
- Tustin, F. (1975). *Autismo e psicose infantil*. Rio de Janeiro. Imago. (Coleção Psicologia Psicanalítica).
- Valente, T.S. (2010). A ausência da alteridade no autismo: duas perspectivas. In: E. Guérios & T.Stoltz (orgs), *Educação e alteridade* (pp. 135-148). São Carlos (SP): Edufscar.
- Vigotski, L.S. (1998). A imaginação e seu desenvolvimento na infância. In: L.S. Vigotski, *O desenvolvimento psicológico na infância* (pp. 107-130). São Paulo: Martins Fontes.

- Vigotski, L.S. (2000). Manuscrito de 29. *Educação & Sociedade*, XXI(71).
- Vigotski, L.S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem* (trad. P. Bezerra). São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L.S. (2007). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo. Martins Fontes.
- Vigotski, L.S. (2008). A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*, 23-36.
- Vigotski, L.S. (2009). *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Ática.
- Vigotski, L.S. (2011). A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal (D.R. Sales, M.K. Oliveira. & P.N. Marques, trad.). *Educação e Pesquisa*, 37(4), 861-870. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n4/a12v37n4.pdf>
- Vigotski, L.S. (2012a). *Obras Escogidas III: problema del desarrollo de la psique* (vol. 2). España-Madrid: Machado Nuevo Aprendizaje.
- Vigotski, L.S. (2012b). *Obras Escogidas V: fundamentos de defectología* (vol. 2). España- Madrid: Machado Nuevo Aprendizaje.
- Vigotski, L.S. (2013). *Obras Escogidas I: el significado histórico de la crisis de la Psicología* (vol. 2). España- Madrid: Machado Nuevo Aprendizaje.
- Vigotski, L.S. (2014a). *Obras Escogidas II: pensamiento y lenguaje. Conferencias sobre psicología* (vol. 2). España- Madrid: Machado Nuevo Aprendizaje.
- Vigotski, L.S. (2014b). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: L.S. Vigotskii, A.R. Luria, & A.N. Leontiev, *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (13ª ed., M.P. Villalobos, trad.). São Paulo: Ícone.
- Volkmar, F. R., & Klin, A (2005). *Issues in the classification of autism and related conditions*. In: F.R. Volkmar, R. Paul, A. Klin, & D. Cohen (eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* (3<sup>rd</sup> ed., vol. 1, pp. 5-41). New Jersey-(EUA): Wiley.
- Voss, N. (2016, Maio). *Imagens criadoras*. Trabalho apresentado no 4º Encontro Rede Sul Letras. Unisul. Recuperado de <http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/eventos/sulletras/PDF/Nadja-Voss.pdf>
- Werner, J. (1999). Análise microgenética: contribuição dos trabalhos de Vygotsky para o diagnóstico em psiquiatria infantil. *International Journal of Prenatal and Perinatal Psychology and Medicine*, 11(2), 157-171.
- Williams, C., & Wright, B. (2008). *Convivendo com autismo e síndrome de Asperger: estratégias práticas para pais e profissionais*. São Paulo: M.Books do Brasil.
- Wing, L. (1976). *Early childhood autism* (2<sup>nd</sup> ed). U.K: Pergamon Press Ltd.
- Wing, L. (1993). The definition and prevalence of autismo: a review. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 2(2), 66-74. Recuperado de [www.mugsy.org/wing.htm](http://www.mugsy.org/wing.htm)

- Wing, L. (2005). *Problems of categorical classification systems*. In F.R. Volkmar, R. Paul, A. Klin, & D. Cohen (eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* (3<sup>rd</sup> ed., vol. 1, pp. 583-605). New Jersey-(EUA): Wiley.
- Wolfberg, P.J. (2003). *Peer play and the autism spectrum: the art of guiding children's socialization and imagination*. Kansas: Autism Asperger Publishing Company.
- Wolfberg, P.J. (2009). *Play and imagination in children with autism* (2<sup>nd</sup> ed). Kansas: Autism Asperger Publishing Company.
- Zanella, A.V., Reis, A.C dos, Titon, A.P., Urnau, L.C., & Dassoler, T.R. (2007). Questões de método em textos de Vygotski.: contribuições à pesquisa em psicologia. *Psicologia & Sociedade*, 19(20), 25-33. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v19n2/a04v19n2.pdf>
- Zanella, A.V. (2006, Maio/Agosto). Sujeito e alteridade: reflexões a partir da perspectiva histórico-cultural. *Psicologia & Sociedade*, 17(2), 99-104. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v17n2/27049.pdf/%3E>.

## Apêndice

### APÊNDICE A

#### **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos Professores**

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “*Processos criativos da criança com autismo nas brincadeiras de faz de conta*”, de responsabilidade de *Maria Angélica da Silva*, aluna de *Mestrado* da *Universidade de Brasília*. O objetivo principal desta pesquisa é analisar os processos criativos 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 recusar-se 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.

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 bem como as atividades realizadas pelas crianças com autismo. Essas observações ocorrerão durante um mês, de duas a três vezes por semana, a depender das atividades realizadas pela escola nesse período. Após esse feito, combinaremos os dias que poderei realizar as atividades propostas no tocante a minha pesquisa.

No primeiro momento, ocorrerá a aproximação do campo objetivando a criação de vínculo e confiança entre a pesquisadora e a criança com autismo, seguida de observação das brincadeiras no cotidiano escolar envolvendo a criança com autismo sozinha e/ou com outros pares (relação criança/criança e criança/adulto) com registro em diário de campo (aproximadamente 4 encontros).

Em um segundo momento, será realizada a videogravação de situações de brincadeiras da criança com autismo sozinha e com seus pares em que os processos criativos acontecem, sendo estes transcritos posteriormente para análise dos dados. Essa parte do trabalho ocorrerá sem a intervenção direta da pesquisadora. Neste caso, as aulas serão ministradas por você, professor (a), e eu videogravarei as diversas produções das crianças reveladas nessas vivências, além dos momentos extraclasse como: recreio e/ou atividade lúdica no pátio. Isso porque os processos criativos podem emergir em diferentes momentos da rotina escolar. O tempo estimado para essa etapa da pesquisa é de 1 mês, sendo de duas a três vezes por semana, a depender das atividades realizadas pela escola nesse período. As videograções são necessárias para que se possa analisar, posteriormente, todo o campo



semiótico envolvido nas situações em que os processos criativos ocorrem. Deixo claro que está pesquisa não apresenta nenhum risco aos participantes, porém para evitar qualquer ansiedade ou curiosidade em demasia, causando algum risco, permitirei que os participantes, antecipadamente, observem a câmera, toquem, mexam, se olhem nela sob a supervisão da professora.

Na última etapa ocorrerá a participação (intervenção) da pesquisadora nas brincadeiras (faz de conta) propiciando condições de emergência do pensamento simbólico e da assunção de jogo de papéis. Será oportunizado à criança com autismo (e aos seus pares) contato com brinquedos diversos favorecendo vários tipos de brincadeiras: blocos de encaixe; massinha de modelar; bola, bonecas, carrinhos, kit médico, kit ferramentas, utensílios domésticos em miniatura; kit beleza; instrumentos musicais (pandeiro, apito, tambor...), dentre outros. Tais ações serão videogravadas para posterior análise (aproximadamente 4 encontros).

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 mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a). Os dados 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 tanto das situações de brincadeiras quanto das aulas envolvendo o brincar ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

Espera-se com esta pesquisa avançar nos estudos acerca dos processos criativos das crianças com autismo considerando o desenvolvimento desse sujeito a partir de seus aspectos sociais e culturais, não limitando-o ao âmbito biológico, ou seja, com foco apenas no déficit; além de propiciar mudanças nas práticas pedagógicas direcionadas ao atendimento de crianças com autismo.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, pode contactar-me por meio dos telefones (61)-9311 9233 e (61)- 3567 9095 ou pelo e-mail [angelscei@gmail.com](mailto:angelscei@gmail.com).

A equipe de pesquisa 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 de 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 e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília - CEP/IH. 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 [cep\\_ih@unb.br](mailto:cep_ih@unb.br).

Este documento foi elaborado em duas vias, sendo a primeira página rubricada e a segunda assinada por mim (pesquisadora) e por você. Uma das vias ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o senhor(a).

---

---

Assinatura do (a) participante  
pesquisador (a)

Assinatura do (a)

Brasília, DF, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

## APÊNDICE B

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

#### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos Responsáveis

O seu (sua) filho (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa *“Processos criativos da criança com autismo nas brincadeiras de faz de conta”* de responsabilidade de *Maria Angélica da Silva*, aluna de *Mestrado* pela *Universidade de Brasília*. O objetivo principal desta pesquisa é analisar os processos criativos 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 recusar-se 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 participação das crianças ocorrerá nos momentos de observação da rotina escolar, videogravação de situações de brincadeiras onde a criança com autismo brinca sozinha 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, favorecendo a emergência dos processos criativos (imaginação e criação) infantis.

Inicialmente farei observações da rotina escolar de seu (sua) filho (a) e anotarei em meu diário de campo, para uma análise posterior. Eu farei essas observações durante um mês, de duas a três vezes por semana, a depender das atividades realizadas pela escola nesse período. Em outras palavras, no primeiro momento, ocorrerá a aproximação do campo objetivando a criação de vínculo e confiança entre a pesquisadora e a criança com autismo, seguida de observação das brincadeiras no cotidiano escolar envolvendo a criança com autismo sozinha e/ou com outros pares (relação criança/criança e criança/adulto) com registro em diário de campo para posterior análise (aproximadamente 4 encontros).

Em um segundo momento, será realizada a videogravação de situações de brincadeiras da criança com autismo sozinha e com seus pares em que os processos criativos acontecem, sendo estes transcritos posteriormente para análise dos dados. Essa parte do trabalho ocorrerá sem a intervenção direta da pesquisadora. Neste caso, as aulas serão ministradas pelo (a) professor (a), e eu videogravarei as diversas produções das crianças reveladas nessas vivências, além dos momentos extraclasse como: recreio e/ou atividade lúdica no pátio. Isso porque os processos criativos podem emergir em diferentes momentos da rotina escolar. O tempo estimado para essa etapa da pesquisa é de 1 mês, sendo de duas a três vezes por semana, a depender das atividades realizadas pela escola nesse período. As videograções são necessárias para que se possa analisar, posteriormente, todo o campo semiótico envolvido nas situações em que os processos criativos ocorrem. Deixo claro que esta pesquisa não apresenta nenhum risco aos participantes, porém para evitar qualquer ansiedade ou curiosidade em

demasia, causando algum risco, permitirei que os participantes, antecipadamente, observem a câmera, toquem, mexam, se olhem nela sob a supervisão da professora.

Na última etapa ocorrerá a participação (intervenção) da pesquisadora nas brincadeiras (faz de conta) propiciando condições de emergência do pensamento simbólico e da assunção de jogo de papéis. Será oportunizado à criança com autismo (e aos seus pares) contato com brinquedos diversos favorecendo vários tipos de brincadeiras: blocos de encaixe; massinha de modelar; bola, bonecas, carrinhos, kit médico, kit ferramentas, utensílios domésticos em miniatura; kit beleza; instrumentos musicais (pandeiro, apito, tambor...), dentre outros. Tais ações serão videogravadas para posterior análise (aproximadamente 4 encontros).

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). Os dados provenientes de participação de seu/sua filho/a na pesquisa, tais como as observações e as videograções das aulas e das oficinas registradas no diário de campo posteriormente; ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

Espera-se com esta pesquisa avançar nos estudos acerca dos processos criativos das crianças com autismo considerando o desenvolvimento desse sujeito a partir de seus aspectos sociais e culturais, não limitando-o ao âmbito biológico, ou seja, com foco apenas no déficit; além de propiciar mudanças nas práticas pedagógicas direcionadas ao atendimento de crianças com autismo.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, pode contactar-me por meio dos telefones (61)-9311 9233 e (61)- 3567 9095 ou pelo e-mail [angelscei@gmail.com](mailto:angelscei@gmail.com).

A equipe de pesquisa 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 e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília - CEP/IH. 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 [cep\\_ih@unb.br](mailto:cep_ih@unb.br).

Este documento foi elaborado em duas vias, sendo a primeira página rubricada e a segunda assinada por mim (pesquisadora) e por você. Uma das vias ficará com o (a) pesquisador (a) responsável pela pesquisa e a outra com o senhor(a).

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).

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ Assinatura do (a) responsável do  
participante Assinatura do (a) pesquisador (a)

Brasília, DF, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

## APÊNDICE C

### **Termo de Assentimento Livre e Esclarecido** **Termo de Assentimento Livre e Esclarecido às Crianças**

Olá criança, você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa *Processos criativos da criança com autismo nas brincadeiras de faz de conta*, em que eu, *Maria Angélica da Silva*, aluna de *Mestrado da Universidade de Brasília*, sou a responsável. Com essa pesquisa pretendo investigar, entender como vocês brincam sozinhos e com seus coleguinhas.

Em primeiro lugar, quero te dizer que este documento foi elaborado em duas vias (folhas). Caso concorde em 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, fantasias (roupas) 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.

Deixo claro que o conteúdo desse documento poderá (caso seja necessário) ser explicado oralmente, com uma linguagem mais simples e acessível aos participantes, por se tratar de crianças pequenas de 5 anos de idade, dentre elas criança com autismo.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você poderá me encontrar por meio dos telefones (61)-9311 9233 e (61)-3567 9095 ou pelo e-mail [angelscei@gmail.com](mailto:angelscei@gmail.com).

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 foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília - CEP/IH. As informações com relação à assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidos através do e-mail do CEP/IH [cep\\_ih@unb.br](mailto:cep_ih@unb.br), o qual já informei para seus responsáveis.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) do participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) pesquisador (a)

Brasília, DF, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

## APÊNDICE D

### Termo de Cessão de Imagens

#### Termo de Cessão de Imagens aos Responsáveis das Crianças

O seu (sua) filho (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “*Processos criativos da criança com autismo nas brincadeiras de faz de conta*” sob a responsabilidade de *Maria Angélica da Silva*, aluna de *Mestrado* da *Universidade de Brasília*. O objetivo principal desta pesquisa é analisar os processos criativos 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 recusar-se 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 participação das crianças ocorrerá nos momentos de observação da rotina escolar, videogravação de situações de brincadeiras onde a criança com autismo brinca sozinha 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, favorecendo a emergência dos processos criativos (imaginação e criação) infantis.

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). Os dados 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 criativos das crianças com autismo considerando o desenvolvimento desse sujeito a partir de seus aspectos sociais e culturais, não limitando-o ao âmbito biológico, ou seja, com foco apenas no déficit; além de propiciar mudanças nas práticas pedagógicas direcionadas ao atendimento de crianças com autismo.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, pode contactar-me por meio dos telefones (61)-9311 9233 e (61)- 3567 9095 ou pelo e-mail [angelscei@gmail.com](mailto:angelscei@gmail.com).

A equipe de pesquisa 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 e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília - CEP/IH. As informações com relação à assinatura do Termo de cessão de imagens, ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidos através do e-mail do CEP/IH [cep\\_ih@unb.br](mailto:cep_ih@unb.br).

Este documento foi elaborado em duas vias, sendo a primeira página rubricada e a segunda assinada por mim (pesquisadora) e por você. Uma das vias ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o senhor(a).

---

Assinatura do (a) responsável do participante

---

Assinatura do (a) pesquisador (a)

Brasília, DF, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.