INTRODUÇÃO

> *Pedagogical experience demonstrates that direct instruction in concepts is impossible. It is pedagogically fruitless. The teacher who attempts to use this approach achieves nothing but mindless learning of words, an empty verbalism that stimulates or imitates the presence of concepts in the child. Under these conditions, the child learns not the concept but the word, and this word is taken over by the child through memory rather than thought.*
>
> --- Lev S. Vygotski

A presente investigação traz como objeto de estudo o brincar de crianças com transtornos do desenvolvimento, mais especificamente os que se enquadram no espectro do autismo[1]. A principal intenção é verificar como evoluem as relações com o lúdico e se é possível o jogo simbólico, considerando as experiências desenvolvidas na educação infantil.

Objetivos específicos da pesquisa

- Estabelecer relações entre concepção de criança e transtornos do desenvolvimento;
- Argumentar sobre a psicologia Histórico-cultural em suas possíveis articulações com os quadros de transtornos do desenvolvimento;
- Conceituar jogo para fins deste estudo;
- Dar visibilidade à brincadeira de uma criança com transtorno do desenvolvimento;

[1] Revisado em maio de 2013, o novo DSM-5 *(Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* – 5ª edição) especifica que nos Transtornos do Espectro do Autismo (TEA) há déficit social e de comunicação que comprometem a capacidade funcional. Os sintomas necessitam começar na infância, precocemente, e o diagnóstico continua clínico, sem marcadores biológicos. No Brasil, o diagnóstico oficial baseia-se no CID-10 (Código Internacional de Doenças), documento que ainda está de acordo com a versão anterior do DSM-IV (4ª edição). O CID-10 (1993) usa a denominação Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGDs), os quais incluem, além das síndromes do espectro do autismo, as síndromes de Rett e de Asperger, o transtorno invasivo do desenvolvimento sem especificação e o transtorno desintegrativo da infância. Diante de um contexto acadêmico que traz muitos questionamentos a respeito do autismo e suas questões sociais (a ideia de medicalização da infância e seus efeitos, dentre outros, são exemplos disso na sociedade contemporânea), optou-se por adequar a terminologia utilizada nessa investigação à *Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008), que adota a expressão "transtornos do desenvolvimento" para referir-se a esses quadros. Necessário o reconhecimento de que essa expressão abrange outras especificidades, discussão que não será explorada devidamente, por que não é o foco desse estudo.

- Verificar como evoluem as relações com o lúdico sob a ótica da abordagem Histórico-cultural;
- Considerar as ações de natureza simbólica na brincadeira dessa criança e concluir sobre suas possibilidades de jogo simbólico.

Partindo da definição de Mendes (2010a) – a inclusão "como a participação plena da criança com necessidades educacionais especiais em programas e atividades para crianças com desenvolvimento típico" (p. 50) –, o principal objetivo da educação com princípios inclusivos concentra-se na participação qualitativa dessa criança nas propostas de escolas regulares. Por isso, na educação infantil, a qual, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais (2010), "deve ter como eixos norteadores as **interações** e a **brincadeira**" (p. 25), o grande desafio é tornar acessível à criança tanto a construção de interações proveitosas quanto o avanço de suas relações com o universo lúdico. Esses dois eixos constituem os objetivos escolares na educação dessas crianças.

Quanto às interações, apesar das dificuldades nas relações sociais, a insistência de um parceiro, inicialmente o educador, tem como consequência quase que inevitável a construção de um vínculo, ainda que com suas limitações. Já o brincar possui outra complexidade: há o indicativo de que essas crianças não brincam ou de que são incapazes de engajar-se no jogo simbólico[2].

Essa concepção advém das referências teóricas existentes acerca do quadro sintomatológico dos transtornos do desenvolvimento e é sustentada por diversas abordagens etiológicas, variando desde acepções que consideram uma falha cognitiva neurológica no processo desenvolvimento da meta representação (ASSUMPÇÃO JR., 1997; FERNANDES, 2003b) até a uma condição psíquica assim estruturada (JERUSALINSKY, 1984).

O documento oficial do Ministério da Saúde intitulado *Linha de Cuidado para a Atenção Integral às pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo e suas famílias no Sistema Único de Saúde (SUS)*, por exemplo, refere-se à brincadeira na definição dos parâmetros diagnósticos. Em versão de consulta pública, consta entre as "características

[2] Na educação infantil, "interações" e "brincadeira" são eixos articulados em praticamente todas as situações, sendo uma proposta abrangente, que contempla além do jogo simbólico, os jogos de construção, regras etc. Não se trata de "conteúdos" de determinada "etapa da escolarização", mas eixos norteadores, pensados como o contexto de significações da educação infantil, e que devem ser acessíveis para todas as crianças.

clínicas de crianças com risco para transtorno" (2013, p. 51), para a criança por volta de 18 meses, que esta "Não se interessa por jogos de faz de conta" (Id.).

No mesmo documento, outras questões são pontuadas, seguidas das respostas indicativas, no intuito de nortear os profissionais da área médica nas consultas de rotina, entre elas: "O seu filho brinca de faz de conta, por exemplo, finge falar ao telefone ou cuida de uma boneca? (não)" (Ibid., p. 53). Para a referida fonte,

> os jogos de faz-de-conta e as brincadeiras de imitação estão comumente ausentes, e o foco de interesse da criança pode estar exageradamente ligado a um objeto ou atividade específica. Pode haver apego e manipulação do objeto selecionado, que nem sempre é um brinquedo e não parece ser usado simbolicamente (Ibid., p. 56).

O CID-10 (Classificação Internacional de Doenças), material disponibilizado pela Organização Mundial da Saúde, também é um documento no qual consta, nas indicações para o diagnóstico do autismo, o "comprometimento em brincadeiras de faz de conta e jogos sociais de imitação (...) uma relativa ausência de criatividade e fantasia nos processos de pensamento" (1993, p. 247-248).

O artigo de Soares (2008) também insere a discussão sobre o brincar como atividade simbólica que necessita a "operação de separação", de "representação da ausência", partindo do pressuposto de que a posição subjetiva dessas crianças não foi assim estruturada. A própria autora conclui que é difícil "pensar teoricamente" sobre esse objeto de estudo e questiona se a atividade lúdica pode ser considerada um brincar, fazendo alusão ao jogo simbólico:

> É comum observarmos crianças que não conseguem, por exemplo, armar cenas extensas na brincadeira. Restringem o brincar a uma armação de rituais lúdicos sem desdobramentos da cena. Outras cujo brincar aparece restrito à manipulação dos objetos, sem configurar traços de uma série significante que componha uma narrativa. Estamos frente a uma criança cujo brincar reflete uma aparente ausência do imaginário, um brincar sem fantasias (SOARES, 2008).

Conforme se argumenta no decorrer deste trabalho, as diferentes abordagens a respeito do quadro sintomatológico compõem discursos socialmente hegemônicos que, embora não tenham como objetivo respaldar a prática educativa escolar, exercem sua influência. São propostas condizentes com seu campo de conhecimento e atuação, mas

quando tomadas indiscriminadamente pela educação escolar, sem o devido respaldo crítico para tal, pode gerar conflitos teóricos ou mesmo incitar conclusões deterministas.

Um exemplo decorre do recorte de idade – 18 meses[3] – na definição das características clínicas como fator de risco, no que concerne à criança não se interessar pela brincadeira de "faz de conta". Ainda que seja possível notar traços sintomatológicos numa criança de 18 meses, o que se faz imprescindível para o diagnóstico precoce, ao transpor essa informação, do modo como se expressa no documento, para o campo escolar, surge um conflito teórico sobre o desenvolvimento da atividade lúdica na infância.

Em *A Formação do Símbolo na Criança* (1990), Piaget[4] discute a evolução do jogo, argumentando sobre o aparecimento da brincadeira simbólica, tendo como parâmetro o comportamento de crianças por volta dos 3 anos de idade, ou seja, 36 meses. A imitação antecede o nascimento do jogo simbólico, não sendo estes dois termos coincidentes. O autor tece uma análise da gênese da imitação sob os processos de assimilação e acomodação em seis fases, partindo dos movimentos reflexos no bebê recém-nascido, até que esquemas de ação sejam incorporados pela criança e sejam submetidos a sua reflexão.

Fase / idade	**Gênese da Imitação em Piaget**
Fase I 0 – 1 mês	*Preparação Reflexa* Atos reflexos mediante excitação externa. Não é imitação.
Fase II 1 – 4 meses	*Imitação esporádica* A criança só imita movimentos que já fazem parte do seu repertório.
Fase III 4 – 8 meses	*Imitação sistemática de sons já pertinentes à fonação da criança e de movimentos executados anteriormente pelos sujeitos de maneira visível para ela* A criança imita quando a conduta pode ser identificada no seu próprio corpo ou na própria voz, quando lhe é reconhecível. Já há reação a objetos, mas ainda sem intencionalidade.
Fase IV 8 – 12 meses	*Imitação de movimentos já executados pelo sujeito, mas de maneira visível para ele, e início de imitação de modelos sonoros ou visuais novos* A criança já imita ações que não são visíveis no próprio corpo, mas ainda necessitam ser vistas no corpo do outro. Pode estabelecer relações com

[3] Cf. BRASIL. Ministério da Saúde. *Linha de Cuidado para a Atenção Integral às pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo e suas famílias no Sistema Único de Saúde (SUS).*

[4] Embora todo o estudo seja delineado sob a ótica da psicologia Histórico-cultural, necessário o resgate à Piaget devido à importância do autor ao abordar a temática da brincadeira dessas crianças nos diversos estudos citados.

	outras partes do corpo ou objetos, mas mantém o esquema de ação. Aparecimento da intencionalidade.
Fase V 12 – 18 meses	*Imitação sistemática de modelos, incluindo os que correspondem a movimentos invisíveis do próprio corpo* Criança já é capaz de imitar e coordenar vários esquemas de ação para acomodá-los a um objetivo.
Fase VI 18 – 24 meses	*Imitação diferida e imitação representativa* Criança já soluciona problemas mediante reflexão prévia por que já há representação simbólica dos esquemas de ação e suas combinações possíveis. Todavia, o nascimento do jogo simbólico em complexidade se dará na fase seguinte: "A imitação e o jogo unir-se-ão, bem entendido, mas somente no nível da representação, e constituirão assim o conjunto do que poderíamos designar por adaptações inatuais, em contraste com a inteligência em ato e em trabalho. Durante as fases sensório-motoras puras, pelo contrário, a imitação e o jogo ainda se encontram separados e mesmo, de algum modo, antitéticos." (PIAGET, 1990, p. 118).

Tabela I – Gênese da Imitação em Piaget
***Elaborada a partir da Fonte*:** Piaget (1990)

Após a primeira etapa – uma fase de preparação mediante ações reflexas (fase I) – os processos de assimilação e acomodação perpassam situações em que a criança estabelece relações binárias entre seu próprio corpo e o corpo do outro durante o ato imitativo: compreende inicialmente movimentos que já são de seu repertório de ação (fase II), que posteriormente ampliam-se para a imitação de movimentos visíveis no próprio corpo (fase III) e depois para movimentos visíveis no corpo do outro (fase IV), com cada vez maior intencionalidade acerca de suas ações. Na próxima etapa (fase V), a criança já pode estabelecer relações com os objetos e suas propriedades, coordenando diversas informações e estabelecendo relações mais complexas e não apenas binárias. A última etapa da gênese da imitação (fase VI) já envolve representações de imagens e de esquemas de ação que já foram incorporados pela criança.

De acordo com Piaget (1990), como todo esse processo depende enfaticamente da assimilação de novos esquemas, há predominância desta sobre a acomodação. No jogo de caráter simbólico ocorre o inverso e, embora os esquemas de ação possam ser considerados lúdicos ou não-lúdicos de acordo com seu contexto e funcionamento, o que acontece nesses atos imitativos ainda não configura um jogo de "faz-de-conta". Dos 18 aos 24 meses há apenas um "esboço do símbolo em ação" (PIAGET, 1990, p. 125), sendo a brincadeira nessa faixa etária passível de representação de imagens, mas não uma generalização que possa desembocar em "combinações simbólicas":

> Uma vez o símbolo constituído em sua generalidade, cedo se desenvolve em várias combinações simbólicas... As verdadeiras combinações simbólicas, de proliferação infinita, caracterizam uma terceira fase que só se manifesta plenamente a partir dos três a quatro anos de idade. (PIAGET, 1990, p. 165).

Ao se considerar a gênese da imitação em Piaget e suas diferenciações quanto ao desenvolvimento do jogo simbólico, nota-se que esse recorte de idade – 18 meses – adotado pelo documento do SUS para os parâmetros diagnósticos nos transtornos é questionável. Ali há o destaque para a falta de interesse em jogos de faz-de-conta nessa faixa etária, utilizando Piaget como principal referência, mas este mesmo autor na verdade não define o jogo de nenhuma criança antes dos dois anos de idade como simbólico. Ele apenas faz alusão à formação do símbolo, o que faz das decisões com base apenas no documento citado, restritas e passíveis de equívocos com facilidade.

Já Elkonin, em *Psicologia do Jogo* (1998), faz outro percurso: para ele, todo simbolismo pressupõe relações sociais, o que complementa a crítica anterior. O autor não considera como jogo as explorações com objetos características do período sensório-motor (PIAGET, 1990). Ele defende o aparecimento da brincadeira de faz de conta ou da dramatização de acordo com o percurso histórico-cultural de cada criança e não faz um recorte explícito de idade, embora considere a vida pré-escolar da época soviética, então até os 6-7 anos. Como premissas para o engajamento no jogo simbólico, Elkonin pondera mais para a importância do repertório sobre o mundo adulto, em sua variedade de experiências contextuais, conjuntamente à intenção de brincar, de imaginar algo; do que para as capacidades particulares das crianças.

Etapa	**Aparecimento do jogo de dramatização em Elkonin**
Preliminar	Imitação acontece a partir de consignas e envolve o uso de objetos
Imitação da ação	Ações repetem-se várias vezes. Objetos cumprem apenas sua função social. Brinquedos auxiliam o processo.
Função substitutiva de objetos	Há ressignificação dos objetos (primeira formação simbólica). A linguagem possibilita as generalizações e transnomeações. Parceiros podem identificar a criança como representante de um papel, mas ainda não há concatenação lógica de ideias e diversos personagens.
Submissão ao papel	Importância dos jogos com argumentos (músicas, histórias, rodas cantadas) para que a criança confira sentido às regras e ao papel. O

	argumento destaca as regras de conduta.
Protagonização	Representação do papel (segunda formação simbólica). A linguagem e a protagonização possibilitam a construção de enredos. Desenvolve-se a capacidade de imaginar objetos. Parceiros identificam-se como personagens que interagem e há concatenação lógica de ideias. A criança representa a complexidade das relações intersubjetivas sociais.
Desenvolvimento Social da criança	Crianças verificam as condutas umas das outras e realizam a reflexão acerca do próprio comportamento, dentre ações e personagens, durante o jogo. "Claro que ainda não é uma verificação consciente." (ELKONIN, 1998, p. 420).

Tabela II – Aparecimento do jogo de dramatização em Elkonin
***Elaborada a partir da Fonte*:** Elkonin (1998)

Assim, a imitação vai transformando seu sentido no desenvolvimento do jogo simbólico: parte da imitação de ações, concretas, como o ato de comer, e alcança a abstração de relações complexas do social, no auge do faz de conta, como comer num restaurante, representando ali toda a complexidade das interações sociais, o que pode exigir, inclusive, maior número de personagens / participantes do jogo. Há a valorização das possibilidades de resignificações em seu contexto social, das interações entre pares, e do desenvolvimento da linguagem verbal na organização e interlocução de ideias, o que ocorre após os 18 meses. Desse modo, "Falar ao telefone" – exemplo utilizado no documento do SUS – pode ser puramente a imitação deste ato; o que caracterizaria esta ação como faz de conta é o contexto, a intenção e o conteúdo da brincadeira da criança, tornando esta definição complexa e difícil de analisar com base em uma resposta da família.

Esses conflitos procedem principalmente por que há o uso com frequência de expressões como imitação, faz de conta, fantasia, símbolo e simbolismo, sem que estas sejam conceituadas em documentos oficiais. A ausência de definições compromete a interpretação dos materiais, quando estes são tomados como referência por outras áreas do conhecimento. Não há clareza principalmente na diferenciação entre "imitação" e "jogo simbólico", incitando a uma compreensão restrita e superficial sobre a expressão "faz de conta". Tal distinção é de extrema importância para a educação infantil, que pretende construir práticas que viabilizem o avanço das relações que as crianças estabelecem com o lúdico.

Apesar da ponderação em descrições a partir de termos como “pode haver”, “comumente”, “relativa” ou “não parece” para definir o quadro de um transtorno, há grande ênfase no prejuízo ou comprometimento da representação simbólica. Torna-se, então, controversa a utilização de documentos da área médica ou de estudos com enfoque no tratamento, elaborados com outros fins, para subsidiar a prática escolar, por que são materiais que não integram conhecimentos da área específica da educação. Como compõem parte das poucas informações que se tem sobre os transtornos do desenvolvimento, sobre a condição da criança e seu quadro sintomatológico, estes documentos e abordagens refletem-se com maior ou menor força na prática educativa, variando conforme o engajamento pessoal dos educadores caso optem por pesquisar mais a respeito do tema. Pensando na educação escolar, a leitura destes materiais exige um olhar cuidadoso, já que ali não há respostas para a reflexão e construção de um planejamento que viabilize a participação da criança nas atividades propostas, interações e brincadeiras, não sendo nem este seu objetivo, e sim apenas se constituindo como parâmetros para orientar o trabalho e/ou encaminhamentos para profissionais em sua área de atuação específica.

Pensando a educação a partir de princípios inclusivos, buscam-se contribuições visando à interdisciplinaridade. Com um olhar mais aprofundado acerca dessa temática, foram encontrados estudos internacionais em que os pesquisadores se propuseram a intervir nas atividades lúdicas. Como resultado, apontam que essas crianças são capazes de brincar e indicam que a intervenção educativa pode incitar a conduta simbólica.

Dentre esses trabalhos, destacam-se os de Jarrold et. al. (1993, 1994) e Libby et. al. (1997, 1998), ambos do Reino Unido, das Universidades de Bristol e East Anglia, respectivamente, que evidenciam a possibilidade dessas crianças na compreensão do jogo simbólico e a evolução de seu brincar quando usufruem de situações estruturadas[5]. Outra contribuição nesse sentido é a de Warreyn et. al (2005), da Universidade de Ghent (Bélgica), a qual trouxe como uma de suas conclusões a possibilidade de envolvimento com o jogo simbólico a partir da imitação. É relevante notar que, em outra pesquisa, a de Kasari et. al. (2006), realizada pela Universidade da Califórnia (EUA), concluiu-se que as crianças foram capazes de brincar de forma qualitativa: diferente de mero “treino

[5] Aqui, a expressão “situações estruturadas” refere-se essencialmente à organização do espaço, com uso de miniaturas e mobiliários que condicionem à melhor interpretação da brincadeira. Não possui nenhum caráter de inflexibilidade ou mesmo de controle do adulto com relação ao jogo da criança.

de habilidades", foi registrada a capacidade de generalizar conhecimentos e transpô-los a outras situações e contextos, envolvendo outros pares. Segundo as autoras, há essa possibilidade por que a ação lúdica, em suas significações contextuais, superam as particularidades da criança, fazendo com que seu jogo deixe de assumir caráter ritualístico (KASARI et. al., 2006). Há ainda a investigação de Wolfberg et. al. (2012), da Universidade de São Francisco (EUA), que examina os problemas de interação sociocultural apresentados por essas crianças e como estes refletem a natureza do seu brincar, propondo um modelo integrado de jogos em grupo para o desenvolvimento dessas crianças.

A justificativa central para a importância de pensar intervenções é que a experiência de brincar em pares, ou em grupos, é parte vital da socialização, do desenvolvimento e da participação cultural na infância (WOLFBERG et. al., 2012). Segundo Kangas et. al. (2012), da Universidade de Lapland (Lapônia/Finlândia), é essencial criar meios de acesso à interação social na brincadeira. As autoras reforçam essa iniciativa, explicando que as crianças, quando brincam em grupos, estão mais propensas à simbolização:

> De acordo com nossas conclusões, essas crianças não estão condenadas a estagnar-se em uma única fase do jogo, podem aprender a evoluir sua brincadeira. Queremos expandir nosso olhar para melhorar o jogo... Fundamentalmente, o jogo é o contexto onde as crianças interagem com seus pares. Se uma criança não pode brincar, não pode sentir essa interação. Portanto, ensinar brincadeiras para essas crianças durante a fase inicial da sua reabilitação pode ser considerado importante. (KANGAS et. al., 2012, p. 46, trad. livre).

No Brasil, pesquisas que apontam para essa linha são praticamente inexistentes, o que justifica a nova investigação. Muitas das produções acadêmicas concentram-se nos trabalhos de fonoaudiologia, os quais têm no jogo simbólico um dos critérios na elaboração de "protocolos" ou "relatórios", espécie de teste que registra informações diversas sobre o comportamento e desenvolvimento dessas crianças. A respeito da brincadeira, é relevante citar um dos comentários da discussão de Molini e Fernandes (2001), já que condiz com os estudos internacionais:

> o jogo simbólico também pode ser melhor avaliado em situações específicas, já que em situações espontâneas o jogo simbólico não aparece com frequência e, assim, não pode ser avaliado, dando a falsa impressão de que essas crianças não apresentam jogo simbólico (MOLINI e FERNANDES, 2001, p. 12).

As conclusões desses trabalhos contribuem para a educação no sentido de lançar um olhar para o desenvolvimento da criança, em sua complexidade particular, e romper com ideia de que essas crianças não brincam. Entretanto, é necessário evidenciar o que se está denominando "jogo simbólico" e construir conhecimentos de acordo com a realidade da educação, que insere a criança em escolas regulares, concebendo-a assim em um contexto amplo, em que há a organização do espaço e a interação com pares de desenvolvimento típico, por exemplo. Essas características diferem de contextos da ordem do tratamento, que abordam a criança sob um enfoque que visa seus objetivos específicos, como o desenvolvimento da linguagem, e recorrem a estratégias centradas em intervenções pontuais e diretas, entre criança e terapeuta.

Com o olhar específico da educação especial numa perspectiva inclusiva, foram encontrados três artigos que argumentam sobre o brincar dessas crianças, com abordagens diferenciadas entre eles: o estudo de Fiaes e Bichara (2009), que relaciona o tema à Teoria da Mente[6], discutindo estas questões à luz da psicologia evolucionista; o artigo de Bosa et. al. (2013), que avalia a qualidade do trabalho oferecido pelas escolas, estabelecendo um comparativo entre o contexto livre e o contexto guiado de brincadeiras no desenvolvimento da competência social dessas crianças; e o de Bagarollo et. al. (2013), o qual discute o papel da intervenção educativa na atribuição de significações no brincar dessas crianças. Outros estudos vêm sendo desenvolvidos por Sanini (2011) e Chiote (2014) quanto às relações entre os temas brincadeira e mediação. Estes últimos teceram suas articulações sob o enfoque da teoria Histórico-cultural.

A baixa produção investigativa acerca dessa temática no Brasil com o enfoque na educação reforça outro fator que se destaca no cenário nacional. Como já citado, há a carência na formação de professores da educação infantil (GATTI, 2010; KRAMER, 2006[7]), principalmente no que se refere à reflexão sobre as propostas lúdicas na escola e à fragilidade das concepções sobre o brincar, a criança, seu desenvolvimento e educação (KISHIMOTO, 2005). Considera-se que estas considerações contribuem para a perpetuação de conclusões deterministas acerca da impossibilidade do engajamento no jogo simbólico por crianças com transtornos do desenvolvimento, posto que nestas

[6] Capacidade de inferir estados mentais próprios e de outros indivíduos (Baron-Cohen et. al., 1985).
[7] O artigo refere-se aos paradoxos presentes na educação infantil, como a tentativa de conciliar, numa mesma situação, profissionais com níveis de escolaridade distintos. (Kramer, 2006).

condições não há investimento nem reflexão sobre as atividades lúdicas propostas na escola. Ainda que haja intenção particular e busca por formação dos professores, há poucos conhecimentos construídos academicamente com este enfoque.

Sendo assim, *é possível o jogo simbólico?* É possível, no contexto e na realidade brasileira, que crianças com um quadro de transtornos do desenvolvimento, mais especificamente os quadros de autismo, sejam capazes de engajar-se no jogo simbólico? Essas crianças seguem a trajetória de envolvimento com as atividades lúdicas tal como as outras crianças ou perdem-se em brincadeiras misteriosas, estagnando sua relação com o brincar? Apenas reproduzem atos ensinados sem significação e reconstrução individual ou são também capazes de avançar e simbolizar?

O objeto de estudo desta pesquisa vincula psicologia e educação para interpretar o brincar de crianças com transtornos do desenvolvimento e compreender como evoluem suas relações com o lúdico. Parte-se da compreensão do significado da atividade lúdica para a criança, tomando-se como referência a evolução do jogo proposta por Elkonin, em *Psicologia do Jogo* (1998). A escolha dessa obra justifica-se por dois aspectos cruciais que se articulam no conceito de jogo, compreendido tanto como ato de significação social e cultural (VYGOTSKI, 1986) quanto como atividade principal ou atividade-guia da criança (VYGOTSKI, 1997; LEONTIEV, 1988), os quais estão ali focalizados de modo coerente e complementar.

A obra de Elkonin (1998) demonstra que a origem do jogo simbólico é social e que acontece devido à educação e à socialização das crianças. O jogo é visto enquanto um ato social, de interação entre pessoas que partilham códigos culturais, significações coletivas e intersubjetivas, o que torna a brincadeira passível de ser aprendida:

> Brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social precisa que, como outras, necessita de aprendizagem (...) há jogo quando a criança dispõe de significações, de esquemas em estruturas que ela constrói no contexto de interações sociais que lhe dão acesso a eles. (BROUGÈRE, 1998, p. 28).

Desse modo, parte-se da premissa da abordagem Histórico-cultural nos estudos do desenvolvimento humano de que o brincar é cultural e que não seria possível, para nenhuma criança, assumir um jogo simbólico sobre o qual não possui nenhuma referência (VYGOTSKI, 1986). Isso implica numa concepção de desenvolvimento e de educação em que é indispensável o contato com diferentes contextos, incitando

transformações e/ou reelaborações a partir de novas experiências (WERTSCH, 1988, 1991 e 1998). As crianças apropriam-se do contexto da brincadeira, do conjunto de significações que a regem, reproduzindo e transformando sua própria atividade (ELKONIN, 1998; LEONTIEV, 1988).

Nesse sentido, é preciso reiterar que o jogo necessita ser visto também como atividade social prática (LEONTIEV, 2004), por que abarca a influência da interação, da cooperação, da compreensão do contexto de significações, da forma como os outros membros comportam-se e da conscientização sobre o processo, para promover a aprendizagem e o desenvolvimento humano. Tal lógica está presente na obra de Elkonin (1998) ao definir o jogo como atividade principal da criança, a qual está articulada à noção de que o envolvimento em atividades práticas possibilita desenvolvimento (COLE, 1999 e DANIELS, 2001).

Desse modo, visa-se a compreensão dos interesses dessas crianças e de suas relações com o lúdico, a partir de seu funcionamento próprio, padronizado e estereotipado ou não, sob circunstâncias sociais e culturais. A obra de Elkonin (1998), no que se refere a elucidar as questões da situação imaginária, do simbolismo e da consciência sobre o jogo, compreendida em consonância com outras contribuições da psicologia Histórico-cultural, é crucial para esta tarefa, já que muitos dos interesses dessas crianças são interpretados como rituais mecânicos, aparentemente sem fantasias, presos num mundo particular sem acesso à interação social.

Para isso, concebe-se a criança como um agente social, que desenvolve funções tipicamente humanas a partir de relações mediadas (VYGOTSKI, 1997). Nesta perspectiva, seus comprometimentos fisiológicos ou psíquicos não são considerados fatores determinantes no seu desenvolvimento, dado que estão em constante diálogo com outros elementos presentes na dinâmica social e cultural da qual participam, o que valida uma aposta em suas potencialidades.

As reflexões construídas neste estudo compreendem que a “ausência” do jogo simbólico lida com atributos passíveis de questionamentos, por que dependem das dificuldades pessoais de cada criança na interação, na interpretação e articulação de referências contextuais que tornem possível a construção e a evolução da brincadeira. Supõe-se que essas crianças podem brincar, desde que haja condições para a construção de vínculos e parcerias, para a interpretação das significações e para sua conscientização

sobre o processo. A partir do momento em que são pensadas e criadas estratégias que possibilitem seu acesso qualitativo, suas relações com suas atividades lúdicas tendem a potencializar-se.

A partir dessas premissas, definiu-se o quadro teórico que compõe este estudo. Numa primeira seção, argumenta-se sobre quem são essas crianças a partir de estudos sobre a concepção de infância e registros históricos sobre as formas de trabalho voltadas a elas (ARIÉS, 1973; BANKS-LEITE e GALVÃO, 2000; KANNER, 1943; RUTTER, 1978 e FEINSTEIN, 2010), as quais refletem a maneira como a sociedade as concebia (FOUCAULT, 2001 e MENDES, 2001 e 2010b). Para isso, também foi necessário incluir algumas informações etiológicas, dados estatísticos e critérios diagnósticos, que compõem um discurso que rege a sociedade contemporânea e influenciam as práticas educativas atuais. A discussão visa abordar a infância sob uma premissa sociológica (DAHLBERG, MOSS e PENCE, 2003; PROUT, 2005 e 2010; e PROUT, JENKS e JAMES, 1998) e argumentar sobre a concepção de criança.

A segunda seção discute as concepções de educação e desenvolvimento, em consonância com o que se espera para essas crianças. A partir da abordagem Histórico-cultural, foi necessário buscar referências nos escritos de Vygotski (1982, 1986 e 1997), definindo conceitos como interiorização, mediação e zona de desenvolvimento potencial (ZDP) para compreender como o próprio autor articulava suas suposições acerca do desenvolvimento de crianças as quais denominava “anormais” (VYGOTSKI, 1997, V). Neste trajeto, surgiram alguns questionamentos com relação à formação da consciência humana. Fez-se imprescindível então buscar outras referências, dentre as quais se destacam os estudos de Wertsch (1988, 1991, 1998), Cole (1996, 1999, 2007), Davydov (1999) e Daniels (2001), revendo conceitos que se apresentaram mais significativos para esta investigação. Argumenta-se sobre as noções de contexto sociocultural, atividade principal e formação de consciência. Segundo estas noções, para compreender o desenvolvimento humano, faz-se necessário apreender o significado da ação de um membro de dado grupo sociocultural, quer dizer, sua participação e engajamento em determinada atividade (COLE, 1996 e 1999; WERTSCH, 1988, 1991 e 1998; e DANIELS, 2001), como acontece com a criança quando há interesse numa brincadeira.

A terceira seção trata da definição do conceito de jogo, voltado ao tema de investigação proposto. Por isso, este conceito é compreendido como ato de significação

cultural, elemento da cultura (ELKONIN, 1998; BROUGÈRE, 1998; SARMENTO, 2002 e CORSARO, 2002), e como atividade principal (ELKONIN, 1998 e LEONTIEV, 1988). Também é descrita a evolução do jogo simbólico de modo a compreendê-la e subsidiar as argumentações sobre as possibilidades de engajamento no jogo por essas crianças. Realizou-se um levantamento bibliográfico sobre como se configura sua brincadeira a partir de referências com base em estudos internacionais, como os de Libby et. al. 1997 e 1998; Kasari, 2006; Kangas, 2012; Wolfberg et. al., 2004 e 2012; Williams, 2001; Warreyn, 2005; e Jarrold et. al., 1994 e 1996. Muitos destes estudos partem da obra piagetiana em suas reflexões, o que fez necessário resgatar as ideias desse autor.

A opção metodológica para a realização da pesquisa de campo foi o estudo de caso com inspiração etnográfica, devido ao tempo para a conclusão de um estudo no nível Mestrado. O quadro metodológico integra os caminhos percorridos para a definição do estudo, a caracterização da escola e da turma em questão, e os procedimentos de produção e categorização de dados.

Para a participação na pesquisa, foram definidos dois critérios de seleção. O primeiro baseou-se na inserção da criança em programas de acompanhamento em escola regular por serviços de atendimento educacional especializado (AEE), o que pressupõe suas necessidades e valida a investigação quanto ao questionamento sobre seu quadro sintomatológico. O segundo critério é o recorte focado na educação infantil, entre os 3 e 6 anos. Além de ser o período em que normalmente se desenvolve o jogo simbólico, esse recorte justifica-se pelo foco da educação infantil, que possui a brincadeira como eixo. Nesta investigação, pensou-se o acesso a propostas diversificadas para brincar, o que nem sempre ocorre no ensino fundamental devido a sua organização curricular.

A produção de dados partiu de observações de situações lúdicas, da leitura de documentos e de gravações em áudio e vídeo da turma em propostas de brincadeiras livres e/ou estruturadas, com ou sem a participação de adultos. Foi possível levantar dados anteriores à realização da fase de campo, que durou cerca de 7 meses, e assim a geração de dados compreende os anos entre 2012 a 2014. Para conhecer a realidade e concepções dos educadores, realizaram-se diversas conversas diárias e, na necessidade de um registro mais formal, fez-se uso de questionário e entrevistas como instrumentos. Todos os participantes assinaram as cartas de consentimento, inclusive as famílias das

crianças envolvidas. Embora tenha ocorrido compromisso e zelo pelo cuidado das crianças, a pesquisa orientou-se de modo descritivo, não envolvendo a interferência direta e intencional da investigadora nos processos analisados.

O processo de análise subdividiu-se em três etapas principais: a primeira caracterizou-se pela leitura do material produzido por diversas vezes, o que resultou na identificação dos pontos propostos no exame de qualificação. As primeiras impressões apontavam situações que se repetiam durante as observações, como a dificuldade do Arthur em brincar no parque sem jogar areia e seu envolvimento com jogos de encaixe com a constante classificação das peças por cores ou formatos.

A segunda etapa do processo consistiu em rever todo o material, pensando sua organização para posterior decodificação e emergência das categorias de análise. Essa foi uma etapa densa do processo devido a grande variedade e riqueza do material produzido. Buscou-se na proposta de análise microgenética respaldo para se pensar o modo de organização dos dados, recortando o material em episódios significativos (GOÉS, 2000), para a posterior emergência de categorias que fossem condizentes com a complexidade dessa investigação. No estudo de caso há vantagem na utilização de diversas fontes para a coleta de dados, o que viabiliza o processo de triangulação como estratégia de validação ao combinar duas ou mais fontes de informação para se discutir sobre uma mesma hipótese (YIN, 2005), considerando as múltiplas perspectivas na interpretação de significados (STAKE, 1999). O uso de protocolos descritivos de orientação microgenética tornou possível este cruzamento de informações. Nessa organização, notou-se que para argumentar sobre as possibilidades da criança no engajamento num jogo de natureza simbólica, primeiro era necessário compreender *como* brincava. Assim, os protocolos criados foram analisados a partir de duas questões norteadoras: *De que ele brinca? Com quem ele brinca?* Para cada fonte foram criados gráficos para determinar os interesses da criança e um olhar analítico para as porcentagens possibilitou a emergência das quatro categorias de análise que compõem a discussão.

A terceira etapa do processo de análise consistiu em refletir sobre as categorias levantadas e argumentar sobre as possibilidades da criança no engajamento no jogo simbólico. Compondo articulações com o quadro teórico da presente investigação, essa última etapa teve como objetivo dar sentido às partes que compõem o todo (STAKE,

1999) e foi concomitante à redação da dissertação final. Desse modo, essa investigação traz um estudo sobre a brincadeira, um olhar para a criança e a evolução da relação que estabelece com o lúdico, e propõe um resgate a pergunta geradora desse estudo em sua complexidade, se *é (ou se foi) possível o jogo simbólico*.

I. QUADRO TEÓRICO

The view that is most often taken in academic literature on autism is one that focuses on the individual with autism, their impairment and the ways in which their abilities do not correspond with a preconceived 'norm'. It is a medicalized view that is not concerned with the dynamic and unfolding nature of the social contexts with which individuals with autism must engage.

--- Carmel Conn

Este capítulo refere-se à compreensão de conceitos fundamentais, aprofundando o conhecimento sobre as referências teóricas que subsidiam as discussões deste estudo. Em primeiro momento, foi preciso retomar qual o lugar dessa criança na sociedade, abordando sucintamente as formas de apreender o quadro de sintomas do que se considera um transtorno de desenvolvimento e suas modalidades de atendimentos, já que refletem a concepção que se tem sobre a criança.

Uma próxima seção trata dos principais conceitos que direcionam a abordagem Histórico-cultural, explicitando-os para conceber a constituição e o desenvolvimento humanos, e explorá-los na medida em que contribuem com as discussões propostas. Parte-se das contribuições de Vygotski, aprofundando o tema mediante os estudos de seus colaboradores e autores que deram sequência ao seu trabalho.

A partir daí, busca-se uma definição para o conceito de jogo, voltado ao tema de investigação proposto, no intuito de compreendê-lo como elemento da cultura e como atividade principal (ou guia) da criança. Problematiza-se a evolução do jogo simbólico tendo como referência a obra de Elkonin (1998); e examina-se a especificidade da brincadeira dessas crianças, com base em estudos internacionais.

1. A CONCEPÇÃO DE CRIANÇA

Crianças com “necessidades educacionais especiais”, “transtornos globais do desenvolvimento”, ou “distúrbios globais do desenvolvimento”, ou ainda “transtornos invasivos”; crianças “anormais”, “loucas”, crianças que “não falam”, que “não olham nos olhos”, ou que “olham intimidadoramente”; que possuem “dificuldades de interação e de comunicação”; crianças “psicóticas” e “autistas”; crianças “incluídas” na educação escolar ou simplesmente *crianças*... Quem seriam?

Os muitos nomes citados, todos já utilizados em algum momento histórico ou situação vivenciada, são também carregados de significados próprios, de conceitos e abordagens, mensagens e discursos. Diante da diversidade de interpretações que norteiam o olhar sobre a criança e, por consequência, da prática educativa; também considerando que a concepção de criança é uma ideia que não se dissocia do conceito de infância, haveria então uma construção social e cultural da concepção de criança atrelada ao termo “transtornos do desenvolvimento” na infância?

Essa seção visa compreender esse processo, tendo como base registros históricos, referências diagnósticas, etiológicas e consequentes abordagens educativas. Não se configura como uma tentativa de relatar casos através da história ou de especificá-los de acordo com suas abordagens de trabalho, o que exigiria uma nova pesquisa, de cunho historiográfico, direcionada apenas a este objetivo. O levantamento de referências e informações tem como finalidade a apreensão da trajetória dos estudos sobre essas crianças para compreender as possíveis concepções que se tem sobre elas.

1.1. A concepção subjacente na descoberta dos “transtornos do desenvolvimento”

De acordo com a obra de Feinstein (2010) – *A History of Autism* – o autismo provavelmente sempre existiu. Os primeiros relatos surgiram no século XVIII e traziam crianças e/ou adolescentes que apresentavam comportamentos desviantes[8] da conduta aceita socialmente. Este fato despertava o interesse científico na realização de estudos

[8] Crianças que corriam nuas pelos campos e praticamente não aprendiam a falar.

que objetivassem a manutenção da ordem e a padronização da sociedade. Uma linha temporal explicita os marcos na descoberta da síndrome:

Ano/Período	Marcos na descoberta dos transtornos do desenvolvimento
1801-1805	Experiência médico pedagógica de Jean Itard com Victor de Aveyron
1809	Primeiros registros sobre comportamentos diferenciados em bebês – Dr. Haslan e Dr. Dickinson
1879	Publicação de *Patologia da Mente*, de Maudsley
1898	Descrição dos sintomas de um rapaz de 22 anos – psicólogo Dr. Barr
1911	Criação do termo "autismus" (*auto* - referência a si mesmo / *ismus* - atribuição de estado ou ação), por Dr. Bleuler, para a descrição de um sintoma da esquizofrenia
1943	Dr. Kanner faz o primeiro uso da expressão "distúrbio autístico" para descrever a síndrome nos casos de 11 crianças – Seria Donald o primeiro caso de "inclusão escolar"?
1944	Uso do termo psicopatia autística por Dr. Asperger
1978	Publicação do trabalho de Rutter e reconhecimento como "transtorno do desenvolvimento"

Tabela III – Marcos na descoberta dos "transtornos do desenvolvimento"
***Elaborada a partir das Fontes*:** Feinstein (2010), Wolff (2004), Kanner (1943) e Rutter (1978)

Compreender a concepção de criança na análise desse percurso requer admitir que a noção de infância é um conceito recente na história (ARIÈS, 1973). Isso se comprova nos poucos registros encontrados, ainda mais quando se trata de crianças que apresentavam um comportamento diferenciado. Contudo, outro fator se destaca na apreensão desta trajetória: a ideia emergente nesta época de que a irregularidade em relação à norma condicionava-se ao estatuto de disfunção patológica.

Foucault (2001) aborda o advento da psiquiatria como ciência dos "anormais" e das "condutas anormais", fazendo referência ao processo de normalização social que data do século XVIII, com o apoio da medicina, da educação, da produção industrial e do exército[9]. A origem desse processo vincula-se à normalização instituída pelo Estado com as leis:

> é que o século XVIII fez outra coisa. Ele elaborou o que poderíamos chamar de uma nova economia dos mecanismos de poder... Isso quer dizer que ele não se

[9] O autor não fala especificamente sobre os transtornos do desenvolvimento na infância, nem sobre o autismo, mas explica como a psiquiatria tornou-se, a partir do interesse pela sexualidade infantil, um saber que trata da infância.

> exerceu mais através do rito, mas através dos mecanismos permanentes de vigilância e controle (p. 74) só se punirá, em nome da lei, é claro, em função da evidência do crime manifestada a todos, mas se punirão indivíduos que serão julgados como criminosos porém avaliados, apreciados, medidos em termos de normal e de patológico. A questão do ilegal e a questão do anormal, ou ainda, a do criminoso e a do patológico, passam portanto a ficar ligadas. (FOUCAULT, 2001, p. 78).

Assim, partindo da psiquiatria criminal, que interrogava grandes crimes, a prática da análise da anormalidade foi difundida na sociedade para todos os indivíduos:

> A psiquiatria não funciona como uma especialização do saber ou da teoria médica, mas antes como um ramo especializado da higiene pública. Antes de ser uma especialidade da medicina, a psiquiatria se institucionalizou como domínio particular da proteção social, contra todos os perigos que o fato da doença, ou de tudo o que se possa assimilar direta ou indiretamente à doença, pode acarretar à sociedade... foi preciso tornar patológicos os distúrbios, os erros, as ilusões da loucura; foi preciso proceder a análises (sintomatologia, nosografia, prognósticos, observações, fichas clínicas). (Ibid., p. 100-101).

Houve a decodificação da "loucura" como doença e a generalização do poder e saber psiquiátricos, o que traz à tona a discussão a respeito do primeiro marco da linha temporal: a experiência médico-pedagógica de Jean Itard com Victor de Aveyron – a "criança selvagem". O principal registro sobre uma criança em condição desviante da norma social revela um ideal de "reeducação", isto é, o trabalho de Itard defendia formalmente que os hábitos de Victor eram passíveis de transformação, desde que submetidos a métodos adequados (BANKS-LEITE; GALVÃO, 2000). Sua metodologia baseava-se em procedimentos condicionantes para despertar a sensibilidade e promover a aquisição da linguagem (Ibid.), desconsiderando a importância das interações sociais, e até mesmo o fato que Victor era uma criança, com seus anseios e interesses.

Seguindo a linha temporal, de certo modo, a experiência de Itard destoa dos outros registros, mais focados na descrição de comportamentos. Tendo como objetivo a caracterização da síndrome, os relatos seguintes descrevem o atraso na aquisição da linguagem e a ecolalia, as preocupações obsessivas e o isolamento social (WOLFF, 2004) dessas crianças. Aqui há outro paralelo com a obra de Foucault, ao demonstrar a persistência daquele processo que teve início no século XVIII, durante o século XIX, transformando a ideia de "doença" em "síndrome", isto é, conjunto de características:

> A psiquiatria terá de tornar psiquiátrica toda uma série de condutas, de perturbações, de desordens, de ameaças, de perigos, que são da ordem do

> comportamento. A psiquiatria se inscreve como técnica de correção... nos anos 1850-1870, abandonou o delírio, a alienação mental, a referência à verdade e, enfim, a doença. O que ela assume agora é o comportamento, são seus desvios, suas anomalias; ela toma sua referência num desenvolvimento normativo, a consolidação de excentricidades em síndromes bem especificadas, autônomas e reconhecíveis. (FOUCAULT, 2001, p. 270-271).

Com efeito, os primeiros registros sobre essas crianças vinculam-se não a sua infância, enquanto etapa da vida ou posição ocupada em relação aos adultos (PROUT et. al., 1998), mas sim a sua conduta, caracterizada por comportamentos desviantes[10]. E assim nasceram as primeiras concepções sobre a educação dessas crianças: como apresentavam um comportamento desviante da norma social, deveriam ser "corrigidas" e, para isso, requeria-se auxílio educativo. Tal ideia permanece presente durante o século XX, quando se consolida a definição de Rutter (1978) para o autismo, por exemplo, como uma síndrome comportamental que apresenta diferentes etiologias, nas quais se encontra profundamente distorcido o processo de desenvolvimento infantil.

A respeito do vínculo com a educação, os relatos de Kanner também trazem indicativos sobre como essas crianças eram vistas. Os casos apresentados contam com tentativas de escolarização, a maioria em escolas especiais, segundo o autor por que as experiências em escolas regulares eram "fracassadas" (KANNER, 1943). Alfred, por exemplo, frequentou 11 escolas diferentes. Como se tratam de relatos sucintos, há poucas referências acerca do que era realizado pedagogicamente. Donald, porém, seria o primeiro caso de "inclusão" de uma criança com este perfil na escolar regular? De acordo com seu relatório, "Um diretor da escola amigo da mãe concordou em fazer uma experiência, colocando Donald no primeiro grau" (Ibid.). As poucas informações a respeito de sua participação escolar conduzem à interpretação de que houve adaptação da criança à proposta e boa avaliação por parte da equipe sobre o trabalho realizado: "ficou muito mais independente (...) anda em fila corretamente, responde quando chamado e está dócil e obediente" (KANNER, 1943).

Diferente de Victor de Aveyron, nesse contexto as crianças já tiveram maior acesso às interações sociais. Donald frequentou um contexto escolar o qual poderia ser interpretado sob uma perspectiva "inclusiva", embora ainda não houvesse essa

[10] Atualmente, a definição envolve ampla gama de distúrbios neuro desenvolvimentais nos eixos interação social; comunicação verbal e não-verbal; e padrões restritos e repetitivos de comportamento (Wing, 1996; Fernandes, 2003, p. 268).

conceituação, por que, de certa forma, ele pôde vivenciar o que todas as crianças escolarizadas da época vivenciavam. Necessário pontuar, contudo, que suas diferenças não foram reconhecidas. Assim como descrito nos relatos, Donald foi obrigado a tornar-se "dócil", deixando muitas de suas características pessoais para adequar-se e ser mais uma criança que frequentava a escola regular da época. Quanto aos outros casos de Kanner, estes condizem com mais um elemento, próprio da ideia de "criança especial" presente no século XX. Havia uma concepção que ainda atrelava os quadros sintomatológicos a causas orgânicas, o que impulsionava a criação de diferentes "categorias", de possíveis transtornos, detectados por diagnósticos e testes de inteligência que indicavam o tipo de escolarização que deveriam frequentar. Segundo Marchesi (2010), ideias estas pautadas numa perspectiva "determinista do desenvolvimento, sobre a qual se baseava qualquer tipo de aprendizagem" (p. 17).

Numa breve análise a respeito da concepção de criança subjacente na descoberta dos transtornos do desenvolvimento destaca-se a aposta médico-pedagógica, "com os médicos pedagogos, que, desafiando os conceitos vigentes, passaram a acreditar nas possibilidades educacionais de indivíduos que eram considerados ineducáveis" (MENDES, 2010a, p. 11). Tal aposta traz como mérito o olhar para essas crianças e suas possibilidades de educação. Contudo, dos relatórios de Itard, perpassando os relatos de Kanner, à publicação do trabalho de Rutter, tal olhar revela uma concepção situada num contexto de exaltação do papel social que a criança desempenhava, condicionado pelo que foi considerado uma "anormalidade", em vias à normalização de seu comportamento. Essa criança foi concebida nesta trajetória como "ser anormal", sem interesses genuínos ou capacidade para participar e intervir na realidade. Uma concepção na qual subjaz um objeto, foco dos estudos de determinada área do conhecimento, que consolidou seu lugar como mecanismo de poder.

1.2. Concepções prevalentes a partir de questões etiológicas e abordagens educativas

Nos transtornos do desenvolvimento, o quadro sintomatológico aponta para uma variedade de interpretações, para linhas teóricas não consensuais que surgiram como tentativas na compreensão das causas do comportamento dessas crianças:

> Os critérios de diagnóstico envolvem a observação e a identificação de comportamentos, pois embora haja hipóteses de que este seja um distúrbio de ordem neurobiológica, com forte componente genético, ainda não foi identificado um marcador biológico[11] (FERNANDES, 2003a, p. 268).

Aproximando-se dessa ideia, Jerusalinky (1984) comenta que as etiologias não coincidem, mas sim os sintomas psíquicos:

> seja por impossibilidade psíquica de sustentar um lugar de circulação simbólica para esse filho, seja por que o filho está organicamente impedido de chegar a se constituir como sujeito por uma insuficiência neurológica. Ainda, numa terceira hipótese, pela combinação dos dois fatores (p. 27-28).

Por essa razão, cada explicação etiológica fundamentou sua teoria e pressupôs como parte de sua proposta de tratamento, sua abordagem educativa. Rivière (2004) aponta três períodos no trabalho com a síndrome, os quais sugerem suas próprias concepções:

Período	**Etiologia**	**Abordagem Educativa**
1º período 1943-1963	Transtorno Emocional	Terapias intensivas e estabelecimento de laços emocionais
2º período 1963-1983	Alteração Cognitiva	Métodos especializados para a modificação da conduta
3º período 1983-atual	Transtorno Qualitativo	"estilo mais pragmático e natural, mais integrador e menos artificioso... centrado na comunicação como núcleo central do desenvolvimento, mais respeitoso com os recursos e capacidades das pessoas autistas" (RIVIÈRE, 2004, p. 237)

Tabela IV – Abordagens Educativas
***Elaborada a partir da Fonte*:** Rivière (2004)

É possível o questionamento da concepção de criança que prevalecem nessas abordagens a partir da contribuição da Sociologia da Infância. Prout et. al. (1998) diferenciam dois períodos fundamentais nos estudos sobre a infância: pré-sociológico e sociológico. O salto qualitativo refere-se à como conceber a criança com densidade, em seu contexto histórico e cultural. Dentre o período pré-sociológico, destacam-se as seguintes concepções: criança má; criança inocente e ser natural, que se desenvolve a partir de sua maturação (Rousseau); criança passível de ser moldada (Locke); e criança inconsciente (Freud). São concepções ora vinculadas à necessidade de cuidados e

[11] A autora refere-se a um marcador genético, assim como foi isolado na síndrome de Rett.

disciplina na modulação de um sujeito para agir socialmente, ora como defesa da criança como ser em desenvolvimento, natural e inocente. Esses ideais podem ser notados durante os anos de 1943-1983, na análise seguinte acerca dos dois primeiros períodos apontados por Rivière (2004).

Após a definição proposta por Kanner no início da década de 40, o autismo, posteriormente enquadrado como transtorno do desenvolvimento, foi interpretado como um distúrbio social e afetivo. Para o autor, a ruptura no estabelecimento de relações humanas antes dos 12 meses de idade foi um dos principais fatores apontados na caracterização do quadro sintomatológico dessas crianças. Essa consideração reafirmava a ideia de que o cerne da "patologia" configurava-se na área social. Era ressaltada a inabilidade de interações humanas de "maneira ordinária" e constatou-se uma falta de consciência sobre os sentimentos dos outros, bem como a dificuldade no reconhecimento do outro como um ser separado de si mesmo. Ao levar esse pensamento a seu extremo, nota-se que essa criança era vista como um ser inocente, o qual não teve sua natureza totalmente desenvolvida.

Quanto ao olhar para a educação dessas crianças, ao estabelecer um paralelo com a história da educação especial, os anos que seguem nas décadas de 40 e 50 trazem como contribuição, para Marchesi (2010), a crença no potencial de "cura", com vistas à normalidade. O questionamento acerca das origens constitutivas dos transtornos agora estava permeado pelas influências sociais e culturais, sendo estas muitas vezes consideradas determinantes sobre o funcionamento psíquico da criança. Por isso:

> Abre-se espaço à concepção de que a deficiência pode ser motivada por falta de estímulo adequado ou por processos de aprendizagem incorretos. Ao mesmo tempo, incluem-se os conceitos de adaptação social e de aprendizagem nas definições sobre o atraso intelectual, reforçando as possibilidades de intervenção. A distinção entre causas 'endógenas' e 'exógenas' para explicar as deficiências detectadas é, sem dúvida, um passo a mais no sentido da revisão definitiva da 'incurabilidade' como traço básico na definição das deficiências. (MARCHESI, 2004, p. 17).

Esse conceito, atrelado à expansão das escolas de educação especial, consolidou uma visão dessa criança como um ser que necessitava uma atenção individualizada e especializada. No Brasil, esse processo foi marcado por iniciativas privadas, seguindo modelos que primavam pelo assistencialismo, pela visão segregada e pela segmentação das deficiências em categorias (MANTOAN, 2011). Nesse período histórico nacional,

houve em 1954, por exemplo, a fundação da primeira APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais), juntamente com outras instituições mais tradicionais de assistência às pessoas com deficiências mentais e campanhas voltadas ao atendimento especializado para cada particularidade considerada "especial", priorizando aspectos médicos e psicológicos (Ibid.).

Saltando para o segundo período apontado por Rivière (2004), a grande diferença quanto ao primeiro período consistia no ideal de aplicação de métodos especializados para a modificação da conduta, rompendo com a noção de que os laços afetivos seriam determinantes no quadro sintomatológico dessas crianças. Desse modo, os atendimentos educacionais deveriam intervir para favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento sob uma perspectiva menos social e mais biológica. Nesse contexto, ao que se denominava "autismo" foi atribuído o significado de distúrbio cognitivo, com sua origem em alguma forma de disfunção cerebral, que acarretaria principalmente em prejuízos na linguagem. Daí decorre a criação e utilização de métodos especializados na década de 60, como o TEACCH e o ABA, sob enfoques comportamentalistas[12]. Ao retomar as contribuições da sociologia da infância, nota-se nesse contexto a ênfase numa concepção de criança passível de ser moldada, visto que esses trabalhos de intervenções comportamentalistas propõem-se a modificar as condutas. No contexto atual, ainda se nota o uso dessas técnicas no espaço pedagógico enquanto metodologias de ensino.

Concomitantemente, a partir da década de 60, impulsionado principalmente por movimentos sociais, iniciou-se um processo de transformação no campo da educação especial. De acordo com o documento *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (2008) ainda não havia nesse período uma política pública de acesso universal à educação, perpetuando políticas "especiais" para abordar as questões dessas crianças. Apesar da defesa social de um enfoque mais "integracionista", não foi organizado nessa época um atendimento educacional

[12] A psicologia comportamental ou behaviorista surgiu em 1913, a partir do trabalho do psicólogo americano John Watson e tornou-se conhecida após os estudos de Skinner (Roediger, 2004 e Strapasson, 2012). Destacam-se o modelo de intervenção proposto por Lovaas (Roediger, 2004) e os métodos ABA (*Applied Behavior Analysis* - Análise Aplicada do Comportamento) e TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children* - Tratamento e Educação de Autistas e Crianças com Deficiência Relacionadas à Comunicação).

especializado em escolas regulares e, assim, permanecia uma tendência segregada em associações voltadas para este atendimento (MANTOAN, 2011).

As concepções de criança prevalentes nessas questões de ordem etiológica e, por consequência, em suas devidas abordagens educativas, predominantes nos anos de 1943 a 1983 seriam concepções pré-sociológicas quando se parte do referencial adotado por Prout et. al. (1998). É possível concluir que essas crianças eram seres "passivos", sendo necessário investimento pedagógico, já que se acreditava que, na ausência deste, suas vivências não possibilitavam desenvolvimento. É preciso questionar ainda o que difere o olhar para essa criança nesse contexto de diferença, de suas dissonâncias com relação as outras crianças. Essa era uma criança que tinha sua educação institucionalizada – de modo ao mesmo tempo especializado e segregado. Há o encontro com o papel da educação como meio fundamental de garantir o desenvolvimento de seus laços sociais, no primeiro período, e de seus processos mentais, no segundo período, permanecendo como objeto de estudo de diversas áreas do conhecimento – essencialmente a medicina, a psicologia e a psicanálise – num ambiente isolado do convívio social. Dessa criança foi tomada a credibilidade de desenvolver-se ao lado do outro, contradizendo a própria caracterização de seu quadro sintomatológico. Esse processo demonstra que essa criança passou a ocupar uma "subcategoria" dentro do próprio conceito: se a essa criança já se lançava um olhar como objeto de estudo, agora era um objeto que deveria ser estudado à parte do contexto.

Segundo Prout et. al. (1998), o período sociológico inicia-se entre as décadas de 70 e 80, quando os estudos da sociologia interessaram-se por questões relacionadas à infância. A partir daí, a criança é vista como agente social, como sujeito que dialoga com a sociedade, como produtora de cultura. Transferindo essa argumentação para esta discussão, conclui-se que se as abordagens educativas permanecem dissociadas de um contexto sociocultural amplo, voltadas ao tratamento terapêutico e ao condicionamento comportamental, a concepção de criança também continua aquém do que se concebe por criança na sociedade contemporânea. A etimologia da própria palavra "terapêutica" já remete a "tratamento", o que ainda traz uma conotação patológica a essa criança.

A partir da década de 80, a educação especial no Brasil configurou-se mediante lentas transformações de políticas que antes regiam um modelo de exclusão rumo à

construção de um novo paradigma, sustentado pela proposta de integração[13]. Com a Declaração de Salamanca (1994), houve o advento de uma nova visão da educação especial por que este documento trazia uma nova concepção de criança, como ser que possui seus interesses e características próprias, habilidades e necessidades que são únicas:

> aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deve acomodá-los dentro de uma pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades (SALAMANCA, 1994, p. 2).

Assim, o próprio uso da expressão "necessidades educacionais especiais" possuía uma estreita relação com a ideia de integração, posto que são conceitos provenientes dos mesmos movimentos sociais que se consolidaram na segunda metade do século XX e carregavam consigo os princípios de igualdade e acessibilidade ao ensino. Segundo Marchesi (2004),

> A escolha do termo "necessidades educacionais especiais" reflete o fato de que os alunos com deficiências ou com dificuldades significativas de aprendizagem podem apresentar necessidades educativas de gravidades distintas em diferentes momentos. Existe, como consequência, um conjunto de alunos que manifestam necessidades educativas especiais em algum momento ao longo de sua escolarização. (p. 19-20).

Entretanto, apesar do olhar proposto na Declaração de Salamanca, o diagnóstico dessas "necessidades educacionais especiais" baseava-se em critérios de observação ou testes psicológicos, norteados pelas expectativas escolares instituídos pelas normas sociais veiculadas. Apesar do acesso às classes comuns, permaneciam escolas e classes especiais, em condições que variavam de acordo com o momento histórico e social de cada localidade.

Atualmente, a proposta de educação inclusiva pode avançar na compressão da concepção de criança, sem, com isso, desconsiderar a importância das modalidades de tratamento, as quais podem sobrevir de modo extraescolar. Na escola, é possível olhar a criança em interação com seus pares, como participante deste contexto, e deve, portanto,

[13] Dentre a legislação nacional: Constituição de República Federativa do Brasil (1988); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional lei n. 9394/96; Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e Resolução 04/2009, que tratam sobre o Atendimento Educacional Especializado. A inclusão foi inspirada principalmente na Declaração de Salamanca (1994), definida em assembleia geral da ONU.

ser reconhecida como tal. Para isso, a concepção de criança que embasa o trabalho escolar precisa ir além de questões diagnósticas e/ou etiológicas e considerar a criança em seu contexto de interação social.

1.3. Concepções presentes no mundo contemporâneo

Antes de compreender que concepções de criança estão presentes no mundo contemporâneo, necessário revelar o discurso que fundamenta os pressupostos compreendidos como essenciais para o bem-estar físico e emocional dessas crianças, por que as práticas educativas consideradas adequadas para elas são produtos dessa lógica:

> As construções são em si produzidas nos limites dos discursos dominantes... à medida que são incorporados, influenciam todo o panorama da infância – as relações entre as crianças e os pedagogos, entre elas e os pais, entre elas mesmas e a organização das instituições pedagógicas (DAHLBERG et. al., 2003, p. 64).

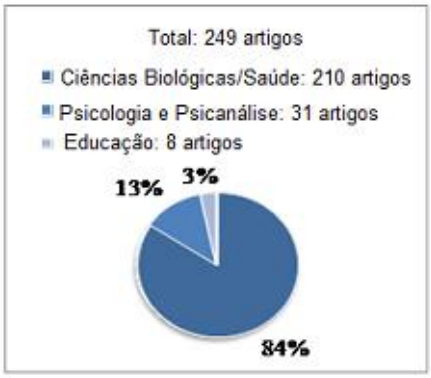
Nesse sentido, difícil esperar que essa criança não seja o produto de um discurso social, embora este sofra suas transformações no decorrer da história. Para Vasques e Baptista (2014), essa transformação de conceitos quanto aos transtornos do desenvolvimento durante o século XX teve dois grandes momentos: o primeiro esteve atrelado à descoberta do que se denominou “autismo” e sua posterior validação como síndrome ou transtorno do desenvolvimento, com a consolidação da aceitação da existência das psicopatologias na infância; o segundo caracterizou-se pela evolução histórica das psicopatologias, com a produção de diversas investigações que geraram uma série de embates polêmicos quanto à etiologia, constituição psíquica, posições subjetivas e possibilidades educacionais. Pode-se afirmar que, para a criança com transtornos do desenvolvimento, o que se vive hoje está permeado por certa dicotomia – explicitada, por exemplo, pelas siglas TGD e TEA – que já incorporam seus significados.

A legislação nacional que aborda a educação especial sob perspectiva inclusiva traz os alunos com transtornos do desenvolvimento como aqueles que apresentam

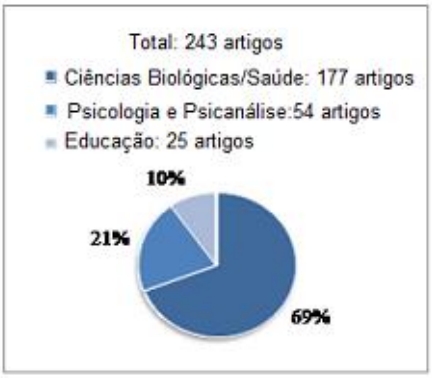
alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação e um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo (BRASIL, 2008). Já o novo DSM-5 não utiliza mais esta expressão e adota o termo TEA para referir-se ao leque de distúrbios outrora enquadrados na categoria TGD, numa clara ruptura entre modelos educativos e médicos. Mantoan (2011) também faz alusão a esse binômio no que condiz com a educação especial:

> ...fica patente a dificuldade de se distinguir o modelo médico/pedagógico do modelo educacional/escolar da educação especial. Esse impasse faz retroceder os rumos da educação especial brasileira, impedindo-a de optar por posições inovadoras. O que parece estar claro é que os legisladores estabeleceram uma relação direta entre alunos com deficiência e educação especial. Essa correspondência binária nem sempre é a que mais nos interessa, principalmente quando temos como objetivo uma escola aberta às diferenças. (p. 3)

Que efeitos esse contexto traz para a educação no que tange aos transtornos do desenvolvimento? Que concepções permeiam essa dicotomia? Como resignificar o olhar para essa criança? Quando se realiza uma busca pelo Scientific Electronic Library Online (SciELO), nota-se a prevalência de saberes da área médica em relação a outros campos do conhecimento científico:



Transtornos do desenvolvimento



Autismo

Gráficos I e II: Estudos por área de conhecimento
Fonte: Banco de dados Scielo – Buscas referentes ao período: 1994 a 2013

Esses dados revelam que as pesquisas concentram-se em áreas da saúde, como neurologia, psiquiatria, fonoaudiologia e terapia ocupacional. Quando o conhecimento provém do campo das ciências humanas, nota-se a ênfase em estudos com focos na psicologia e na psicanálise. As referências de trabalho articulam-se, em sua maioria, ao

tratamento, por vezes utilizando da educação como ferramenta terapêutica, o que ainda traz uma concepção de criança condicionada ao estatuto de enfermidade, bem como abordagens que a concebem de modo excluído de seu contexto sociocultural[14].

É possível atribuir parte dessa ênfase na área médica à história da psiquiatria como ciência dos "anormais", como visto anteriormente. Contudo, o crescimento da indústria farmacêutica, num mundo centrado no consumismo e gerido pelo capitalismo, impulsiona esta lógica para que seja cada vez maior seu público alvo. Um levantamento sobre os dados atuais mediante a terminologia TEA evidencia o aumento desse grupo socialmente minoritário, mas que passa a ser composto por categorias cada vez mais abrangentes e flexíveis. Atualmente há a prevalência de uma "criança autista" para cada 110 de desenvolvimento típico, com a estimativa de 70 milhões de "pessoas autistas" no mundo (ONU, 2010). No Brasil, recentemente foi publicada a *Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo* (BRASIL, 2012), que já adota essa nomenclatura para sua regulamentação.

Reflexões acerca da medicalização da infância vêm sendo debatidas mais amplamente pelo campo da psicanálise e suas relações com a educação inclusiva, numa proposta que parte da crítica da isenção de responsabilidade educativa da família e da escola para que a criança exerça um lugar de sujeito (GUARIDO, 2007). A medicação atua como um "controle do comportamento", esvaziando o lugar do educador e exacerbando saberes da área médica em sua posição de especialidade.

A pesquisa de Vasques e Baptista (2014) explicita os objetivos dos trabalhos publicados na área da saúde pública, que visam mensurar aspectos instrumentais das "crianças com autismo" – partindo do DSM-5 como referência – para validar protocolos e escalas que promovam a execução de programas e tratamentos educativos. O efeito dessas classificações na escola, por um lado, muitas vezes é a consolidação de limites para o processo de escolarização, visto que a neurologia e os consequentes comportamentos dessas crianças são responsáveis por sua aprendizagem; por outro lado, há uma supervalorização da técnica para atender a crianças com necessidades tão diferenciadas, ressaltando apenas modelos comportamentais e cognitivistas como soluções adequadas para o sucesso escolar dessas crianças.

[14] Na saúde, é legítimo o tratamento, o qual pode inclusive aproximar "tratar" e "educar". Questiona-se o efeito desta lógica na educação inclusiva por que o(a) professor(a), ao interpretar paradoxalmente a educação como forma de tratamento, pode se excluir do processo educativo.

Posto que os discursos são incorporados pela sociedade, é possível afirmar que os dados atuais e pesquisas acerca desse tema consolidam concepções também na área da educação. Essa criança "passível de medicalização", "desestruturada psiquicamente", "sujeito de direitos", "especial" e "incluída" sobressai-se nas escolas em suas relações com este contexto e as pessoas que ali circulam, numa quase total ausência de reflexão sobre as influências dos diversos campos de pesquisa. Há um diálogo muito incipiente e mesmo que haja consensos quanto à multiplicidade dos quadros, bem como quanto à precariedade de serviços e recursos oferecidos, ainda não há uma interlocução qualitativa entre os campos do conhecimento (VASQUES e BAPTISTA, 2014).

Nesse sentido, a educação é frágil. É praticamente inevitável sofrer influência de discursos provenientes de outras áreas do conhecimento quando há fragilidade de concepções sobre criança, desenvolvimento e educação, característica recorrente na educação nacional devido à insuficiência de formação e à desvalorização do magistério (GATTI, 2010). A ausência de reflexão sobre os diversos campos de pesquisa dificulta a interdisciplinaridade e resulta na perda de especificidade do campo da educação.

> Fala-se de psicose infantil, de autismo, ou de psicose e autismo como duas situações diferenciadas. Outros dizem que nada disso existe, que o correto é referendar autismo ou espectro autista, conforme a noção de *continuum*, ou seja, um mesmo quadro, com diferentes graus de gravidade. Temos aqueles que afirmam: falamos de erros metabólicos, de transtornos neuropsiquiátricos que, mesmo sem um marcador biológico identificado, implicam déficits cognitivos. Outros replicam: falamos da loucura e, mais ainda, da loucura na infância, possuidora de características diferenciadas do adulto... O diálogo com os sistemas diagnósticos e as lógicas classificatórias é intenso, porém nem sempre suficientemente esclarecido. O ponto crucial da ausência de reflexão sobre os determinantes históricos e das concepções de sujeito presentes na elaboração dos diagnósticos está no fato de que diferentes entendimentos imprimem percursos escolares também diversos, cifrando destinos distintos. (VASQUES e BAPTISTA, 2014, p. 679).

Uma discussão ilustrativa do efeito dessas múltiplas perspectivas numa escola que carece de reflexão é a do diagnóstico. Obter um diagnóstico médico não transforma os instrumentos metodológicos: se a criança apresenta qualquer questão e está incluída em propostas de educação de qualidade, todos os elementos que interferem na prática educativa já são repensados e seria papel da escola fornecer um relatório específico. Entretanto, a questão não se esgota no educador, por apoiar-se ou não em diagnósticos para justificar sua prática. Mendes (2010b) considera sistemas de educação inclusiva no

Brasil que vinculam o apoio especializado ao diagnóstico como assistencialistas. Nos casos dos transtornos do desenvolvimento, como este diagnóstico é clínico, a realidade se agrava: primeiro por que emerge a crítica sobre o excesso de diagnósticos decorrente de erros de interpretação, o que implica na imediata rotulação da criança (GUARIDO, 2007), num discurso em que fica implícita a impotência da educação; segundo por que em muitos casos a criança deixa de receber atendimento em esferas públicas, por conta da omissão do seu quadro clínico (MENDES, 2010a), num processo que destitui saberes do educador e insere o receio diante de seus próprios deveres.

Superar dilemas exige que concepções sejam repensadas. A escola inclusiva desafia conceitos, que envolvem a noção de diferença dentro de um contexto social (MENDES, 2010a). Afirmar que o diagnóstico de uma criança é um rótulo só faz sentido numa sociedade em que esta síndrome ainda é vista como um desvio da norma, apontado mediante um juízo de valor[15]. A educação inclusiva desafia concepções e o papel social do educador, atrelado à consistência de suas convicções. Viabilizar transformações exige o reconhecimento de que o contexto social incorpora concepções construídas historicamente. Conscientizar-se sobre este processo possibilita questionar seus efeitos e lançar olhares críticos sobre o contexto que se configura hoje.

O que difere essa criança das outras crianças, nesse panorama contemporâneo? Se antes a essa criança eram atribuídas significações, de forma segregada, no lugar ocupado por sua "anormalidade"; hoje esta "anormalidade" é o centro de disputas dentre significações diversas. De uma forma ou de outra, seu lugar como objeto de estudo permanece e seu protagonismo ainda é carente. Dentre tantas nomenclaturas e saberes, ainda é ousado reconhecer a essa criança como coconstrutora de sua própria identidade.

1.4. Uma nova concepção sobre a criança?

Desde a descoberta dos transtornos do desenvolvimento, ser essa criança e viver sua infância apresentavam diversos entendimentos sociais. A concepção acerca dessa criança passou por transformações de acordo com a forma de organização da sociedade,

[15] A partir do momento em que uma criança cega foi vista em sua integridade e direitos, estes foram reconhecidos acima de sua condição física e seu diagnóstico não era um rótulo e sim uma garantia de direitos. Se no autismo não há um indicador genético, seu diagnóstico depende de um juízo de valor.

seus modos de produção e valorização cultural e o desenvolvimento de estudos na área médica e educacional. A criança com transtornos do desenvolvimento é, portanto, um ser histórico, que atua e participa da realidade a sua maneira, nos diferentes tempos. Embora fosse vista como "ser anormal", como "objeto de estudo", com uma natureza não totalmente desenvolvida ou passível de ser moldada, essa criança nunca deixou de interagir: de algum modo, em suas relações com o mundo e com as outras pessoas, sempre houve a produção de efeitos, para si e para os contextos aos quais pertenciam, sejam estes nos âmbitos familiar, escolar, clínico etc.

A partir do momento histórico em que houve a preocupação com os direitos e escolarização dessas crianças, houve também uma nova interpretação a respeito de quem são. Pouco a pouco, o processo nomeado "inclusão escolar" foi ganhando novo significado e, atualmente, para além da inserção desses alunos nas escolas regulares, pondera-se a respeito da garantia do direito à diferença numa relação de igualdade dos direitos à educação (MANTOAN, 2013). Isso significa olhar para essa criança em sua singularidade, possibilitando e respeitando que ela aja sobre o mundo a sua maneira, sem que lhe seja tomada, paradoxalmente, o próprio direito de participar.

Mantoan (2013) destaca a ambivalência entre diferenças e identidades na escola. Para a autora, "A inclusão implica pedagogicamente na consideração da diferença dos alunos, em processos educacionais iguais para todos" (p. 2). Assim, as diferenciações podem ser ao mesmo tempo excludentes e padronizadoras. A escola atual ainda produz identidades estáveis, definidas por critérios educacionais idealizados nos quais não há espaço para diferenças. Explicita-se aqui uma contradição inerente ao sistema educativo quando se pensa o processo de inclusão escolar.

Desse modo, como conceber a criança com transtornos do desenvolvimento? A diferença fundamental nos casos de transtornos é que essa criança é frequentemente vista e tratada de diferentes formas com relação às outras crianças. O que difere essa criança das outras é o *olhar* do outro. Mas esse olhar deve ser relacional por que ele é também social. Quando o olhar a essa criança se apoia em discursos científicos há aí a criação de uma identidade definida por seus desvios, os quais partem do parâmetro instituído de normalidade. Quando o olhar a essa criança busca integrá-la à escola de forma que atinja objetivos estipulados previamente a todas as crianças, esta identidade também parte de um parâmetro de normalidade. É possível afirmar a inclusão escolar

dessa criança como uma noção que perpassa duas vias: as contribuições da criança para o desenvolvimento de comportamentos prossociais (DeANNA, 2014) e a qualidade das interações ali presentes para o desenvolvimento da própria criança, desde que não haja comparações entre a criança e outro, as quais reforçam padrões, validam regras e certificam a normalidade.

Um caminho alternativo parte, então, de questionamentos (BURBULES, 1997). Que experiências sociais há para essa criança? Quais são suas escolhas? Eis o desafio do trabalho que requer olhar para essa criança sob outra perspectiva. Certamente, todo conhecimento acumulado a respeito do que são transtornos do desenvolvimento não descreve exatamente quem são essas crianças, cada uma delas, em sua singularidade. Conn (2014) considera que um olhar atento para a vida dessas crianças revela uma lógica que pode não ser facilmente apreendida pelo outro, mas possui seu sentido social quando se considera o ponto de vista dos outros por que, de alguma forma, estão se relacionando. É a natureza desse relacionamento interpessoal que talvez seja o ponto chave na diferenciação dos transtornos do desenvolvimento, tornando necessário pensar essa criança sob uma abordagem mais integrada, focada no grupo do qual faz parte e seu compartilhamento cultural, do que no indivíduo isolado. O humano sucede de particularidades enquanto espécie e também da sua inserção em diferentes contextos.

Nesse sentido, a abordagem Histórico-cultural traz suas contribuições, ao priorizar mais as relações com um contexto de convivência que as dificuldades da criança quanto ao que podem ou não fazer. O conceito de mediação (VYGOSTKI, 1997), uma das referências teóricas mais difundidas pelo campo da educação, comporta esta complexidade. Instigante, portanto, pensar sobre dificuldades de meta-representação (FERNANDES, 2003), do simbólico (JERUSALISKY, 1984). Seriam elas determinantes sobre o potencial de participação e interpretação da criança? Conclusões deterministas perpassam o olhar para a variedade dos quadros que essas crianças podem apresentar e o cuidado da intervenção educativa. Mas se essa criança já participa desse contexto, de algum modo já há interpretação. Talvez a pergunta seja a seguinte: Como compreender essa interpretação de modo a manter uma demanda comunicativa? Ou: Como dar a essa criança o direito de escolha ou não pelo próprio projeto de vida?

Mantoan (2013) aborda essa questão afirmando que diferenciar para incluir se torna possível quando o beneficiário de determinada ação está no gozo do direito de escolha ou não dessa diferenciação. Tal acolhimento não se concretiza quando há uma redução da experiência escolar a objetivos, currículos e critérios de avaliação. Ele se configura na criatividade que se manifesta nas experiências e projetos de vida pessoais de cada criança. Tarefa essa talvez mais próxima da educação infantil do que do ensino fundamental, devido a seu caráter flexível na definição de currículos e programas.

Promover uma mudança de concepção envolve ir além de pensar sobre a criança, requer admitir que ela participa de seu processo de construção pessoal, requer dar a ela voz sobre si mesma e seu processo educativo. Essa concepção que parte das particularidades da criança e é capaz de reconhecer a importância de sua interação com o mundo não é nova. Mas para as crianças em questão, numa pedagogia que contemple suas diferenças, enxergá-las sob esse enfoque é uma pretensão, é uma aposta, é dar a elas a credibilidade de que podem ser coconstrutoras de significados, num movimento que inclui a denúncia de todo um sistema educativo.

2. A ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL

A concepção de educação a qual subsidia este estudo parte de uma perspectiva de desenvolvimento baseada na abordagem Histórico-cultural. Portanto, esta seção está orientada a tratar de conceitos e de possíveis consequências pedagógicas condizentes com essa abordagem, partindo de uma aposta na capacidade da criança em estabelecer relações mediadas com seu contexto de forma coconstrutora.

Vygotski foi a principal referência que deu origem às reflexões, ressaltando os conceitos de interiorização, mediação e zona de desenvolvimento potencial. Esses conceitos são discutidos conforme Vygotski os pensava para crianças consideradas na época como "anormais". Para isso, foi utilizado como principal referência *Fundamentos de Defectología*, tomo V de *Obras Escogidas*.

Também foi necessário argumentar sobre o conceito de consciência, tanto por que é um conceito que vem sendo rediscutido pela psicologia atual quanto por que há o questionamento sobre como é a consciência dessas crianças, sobre si mesmas e sobre sua percepção e interpretação de contextos significativos (RUSSELL, 2000).

De acordo com as contribuições pós-vygotskianas (WERTSCH, 1991, 1998; COLE, 1996, 1999; ENGESTRÖM, 1999; e COLE e ENGESTRÖM, 2007), buscou-se na teoria da atividade (LEONTIEV, 1988, 2004; ENGESTRÖM, 1999) respaldo para novas discussões. Por fim, trata-se das particularidades dessas crianças em consonância com a abordagem sociocultural contemporânea, discutindo possíveis consequências pedagógicas.

2.1. Defectologia em Vygotski

Compreender as possíveis consequências de conceitos derivados da abordagem Histórico-cultural para se pensar o trabalho com crianças com transtornos do desenvolvimento requer primeiramente o levantamento de referências sobre os escritos de um dos seus maiores expoentes: Vygotski. Esse texto visa à reflexão sobre conceitos como interiorização (ou internalização), mediação e zona de desenvolvimento potencial

ou proximal (ZDP), em articulação com o que o autor defendia para essas crianças, as quais denominava “anormais”; – ideias reunidas em *Fundamentos de Defectología* (1997, V). Para justificar o ato educativo de acordo com a defectologia vygotskiana, recorre-se também ao artigo de um de seus colaboradores – “Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental” (LEONTIEV, 1977).

A obra *Fundamentos de Defectología* (1997, V) traz reflexões de Vygotski sobre como propostas educativas podem auxiliar crianças que possuem o desenvolvimento diferenciado da maioria. Este trabalho partiu de uma crítica ao campo da defectologia da época, baseada em escalas e testes de inteligência que, numa categorização, instituíam limites ao desenvolvimento da criança. Para Leontiev (1977), a pretensão destes testes difundia a ideia de inevitabilidade do atraso intelectual e impedia pensar estratégias educativas. Vygotski (1997, V), entretanto, num movimento contrário a esta tendência, afirmava:

> há a ajuda da educação, que cria uma técnica artificial, cultural, um sistema especial de signos ou símbolos culturais, adaptados às peculiaridades da organização psicofisiológica da criança anormal. (VYGOTSKI, 1997, V, p. 185, trad. livre).

Essa afirmação é consequência justamente dos princípios que subsidiam suas construções teóricas. Um desses princípios, apontado por Leontiev (1977), consiste em que no desenvolvimento mental da criança há “o processo de assimilação ou ‘apropriação’ da experiência acumulada pelo gênero humano no decurso da história social” (p. 102). Portanto, quando Vygotski preconiza a criação de sistemas culturais adaptados às particularidades da criança, esse é o modo encontrado para viabilizar o processo de assimilação da experiência histórica humana, o processo de mediação.

Tal noção é coerente com o conceito de interiorização, quando reforça o valor da ação educativa, essencialmente histórico-cultural, em suas relações entre funcionamento interpsicológico e intrapsicológico. Comporta o processo de mediação, já que preconiza viabilizá-lo. E ainda, diretamente vinculada aos outros dois conceitos, está posta a importância da zona de desenvolvimento potencial.

O conceito de interiorização, segundo Vygotski (1997), atribui origem social a todas as funções psicológicas superiores. Sua formulação confere tais funções tanto a grupos sociais quanto a indivíduos, num processo que faz referência ao vínculo entre

dois planos de funcionamento: o interpsicológico e o intrapsicológico (WERTSCH, 1988). O vínculo entre esses dois planos dá-se no processo de interiorização, o qual se refere à reorganização individual no curso do desenvolvimento a partir de experiências que acontecem primeiramente no plano interpsicológico (relações sociais) e depois intrapsicológico (relações individuais).

> cada função psíquica aparece no processo de desenvolvimento da conduta duas vezes; primeiro, como função da conduta coletiva, como forma de colaboração ou interação, como meio de adaptação social, ou seja, como categoria interpsicológica, e, em segundo lugar, como modo de conduta individual da criança, como meio de adaptação pessoal, como processo interior da conduta, quer dizer, como categoria intrapsicológica. (VYGOTSKY, 1997, V, p. 214, trad. livre).

Para Vygotski, a partir do momento em que há relações sociais que comportem a experiência no plano interpsicológico, há também o desenvolvimento intrapsicológico, para toda a espécie humana. Formam-se as funções intrapsicológicas a partir da comunicação, do discurso que permeia as relações sociais da criança para viabilizar seu contato com o mundo (LEONTIEV, 1977).

Essas relações com o contexto só ocorrem na medida em que há mediação, havendo o indicativo de "criação de técnicas" e/ou "sistemas artificiais" quando o indivíduo não pode interagir com autonomia ou de modo suficiente (VYGOTSKI, 1997, V). O autor postulava que o desenvolvimento da criança estava prejudicado quando suas dificuldades ou deficiências impediam o processo de mediação[16], sendo necessário pensar estratégias em que a criança tivesse este acesso.

A relação mediada é realizada por três eixos: por objetos ("instrumentos"), por artefatos da cultura ("signos", que também envolve a linguagem), e pela relação sujeito-sujeito (parcerias com outras pessoas, adultas ou crianças)[17]. O processo de mediação

[16] Uma explicação a respeito do processo de mediação explicita-se aqui para que seja dada a devida importância à proposição vygotskiana. Necessária a clareza de que, embora se faça presente este tema no presente estudo, estudá-lo não é o foco principal para a análise.

[17] As diferentes traduções e referências com relação à obra de Vygotski apontam uma multiplicidade de termos que tratam de um mesmo conceito. Os "instrumentos" podem ser traduzidos como "ferramentas materiais" ou "objetos", construídos socialmente, com funcionalidade para o humano e orientados para uma ação *externa* ao indivíduo. Os "signos" ou "ferramentas psicológicas" também são construídos socialmente, mas voltados para uma ação *interna*. Há ainda a distinção entre signos: pode ser um apoio concreto (artefato cultural), ou uma construção particular, abstrata (como uma referência memorizada para lembrar-se de algo mais complexo). Os "artefatos de cultura" envolvem desde crenças e valores até diferentes tipos de linguagens (a escrita, o desenho, a música, a dança etc.). Alguns autores não trabalham

por instrumentos, artefatos e parceiros permite que o humano se aproprie de seu contexto. Se este processo está prejudicado, então há uma incompletude na formação das funções psicológicas superiores (Ibid.).

Pensar estratégias que viabilizem o processo de mediação é construir caminhos que permeiem estes três eixos. Os instrumentos são objetos criados com função social e intencionalidade, instaurando que o uso de um objeto em seu contexto, inclusive interpessoal, permite sua apropriação. Já os signos são artefatos que auxiliam e intervém nos processos psicológicos, sendo interpretáveis ao representar a realidade (VYGOTSKI, 1997, III). A mediação sujeito-sujeito ocorre na parceria com outras pessoas, sejam adultos e/ou crianças. A partir desta interação, quando há um parceiro que assuma papel de "tutor", é possível que a criança manifeste ações as quais não poderia manifestar de modo independente. De acordo com estas definições, Vygotski propunha para a educação de crianças "anormais" o trabalho com sistemas compensatórios, como o braile para cegos e a comunicação alternativa para surdos-mudos.

O conceito de zona de desenvolvimento potencial nomeia o campo, situação ou experiência em que a mediação incide diretamente nas funções em desenvolvimento. Na compreensão de Chaiklin (2011), a zona de desenvolvimento potencial é um conceito que "não está ligado ao desenvolvimento de habilidades de alguma tarefa particular, mas deve estar relacionada ao desenvolvimento" (p. 662). É definida como a distância entre os níveis de desenvolvimento real (funcionamento interpsíquico que já se manifesta nas ações da criança) e potencial (funcionamento interpsíquico que passa a se tornar possível quando há mediação, de acordo com dado contexto social, que inclui intervenções ou colaborações de parceiros mais experientes, desde que estas sejam significativas para o processo de desenvolvimento singular da criança).

Embora os princípios que definam os conceitos de interiorização, mediação e zona de desenvolvimento potencial sejam os mesmos, para cada uma das questões que essas crianças possam apresentar, há uma proposta na obra de Vygotski para compreender seu desenvolvimento, inclusive no que se refere a estratégias para intervir sobre este processo. *Fundamentos de Defectología* (1997, V) explicita essa variedade de

---

com essas distinções; consideram que, no processo de mediação, todos os elementos atuantes interagem e transformam-se mutuamente (Wertsch, 1988).

“desvios”, dentre deficiências, questões físicas, comportamentais e psíquicas, e propõe caminhos para abordá-los no plano educativo.

Um ponto recorrente na obra citada é que para todas as “deficiências” abordadas por Vygotski há uma reflexão para pensar a construção do conhecimento com ênfase na linguagem e na comunicação. São estratégias que viabilizam o processo de mediação e, por consequência, o desenvolvimento das funções superiores. Nesta perspectiva, a aquisição da linguagem potencializa a formação dessas funções superiores por que encerra o compartilhamento cultural na trajetória da filogênese humana: amplia as possibilidades de interação do humano com seu contexto, reorganizando o pensamento individual. Segundo Leontiev (1977),

> o desenvolvimento mental da criança se realiza através da comunicação, e antes de tudo na prática. Mas a criança entra muito depressa em comunicação com os que a rodeiam, por meio da palavra. Descobre palavras, começa a compreender o seu significado e incorpora-as ativamente no seu discurso. A aprendizagem da linguagem é a condição mais importante para o desenvolvimento mental, porque, naturalmente, o conteúdo da experiência histórica do homem, a experiência histórico-cultural, não está consolidada somente nas coisas materiais; está generalizada e reflete-se de forma verbal na linguagem. (p. 114).

Se nos transtornos do desenvolvimento há dificuldades na meta-representação (FERNANDES, 2003), no simbólico (JERUSALISKY, 1984) e na interpretação de significados contextuais e na participação em atividades sociais (RUSSELL, 2000), como consequência, geralmente essas crianças possuem comprometimentos também no desenvolvimento da linguagem[18], o que agrava seu quadro sintomatológico. É importante salientar que, no processo de desenvolvimento, as crianças apropriam-se da linguagem e formam-se suas capacidades e funções tipicamente humanas, como falar, compreender, ouvir, articular etc, “funções que não são inatas, mas surgem durante a ontogênese” (LEONTIEV, 1977, p. 106). Isso significa que quanto maior o acesso da criança a situações e atividades permeadas pela linguagem, maior sua possibilidade de desenvolvimento. Portanto, o reconhecimento da dificuldade dessas crianças com relação a seu contexto suscita a criação de alternativas que possibilitem inverter essa lógica, ou seja, viabilizar sua interpretação e participação.

[18] A obra de Jerome Bruner (1983), por exemplo, elucida as relações entre linguagem e atenção compartilhada.

Nesse sentido, Leontiev considera três observações: 1) a influência das condições contextuais muitas vezes depende de uma linha educativa, de planejamentos sistematizados e de intervenção; 2) as características de sua atividade nervosa superior não podem ser ignoradas; e 3) há problemas referentes à esfera emotiva e motivacional da personalidade da criança[19]. Portanto, viabilizar a interpretação e a participação dessa criança em contextos significativos requer planejamento sistematizado e intervenção precoce, para além da criação de sistemas compensatórios[20]. Conjuntamente, a linha educativa deve reavaliar-se de modo constante, para comportar as particularidades da criança, em suas esferas biológica, neurológica, emotiva e motivacional.

Sem propor um modelo, na obra de Vygotski há uma linha educativa coerente com as observações de Leontiev (1977). Especificamente sobre as crianças em questão, ressalta-se em *Fundamentos de Defectología* a descrição do quadro de sintomas para crianças as quais o autor denomina "dificilmente educáveis"[21]. Dentre estes sintomas, destacam-se: desorganizações da psicomotricidade; escassa capacidade para expressar emoções; e a realização de perguntas de modo obsessivo (VYGOSTI, 1997, V, p. 303) – os quais se aproximam do quadro atual de transtornos do desenvolvimento. Nestes casos, Vygotski apontava dois problemas: a formação de traços da conduta que inviabilizam o contato social e a utilização dos procedimentos culturais, em particular, do pensamento verbal.

Na construção de suas argumentações sobre essas crianças, Vygotski recorre à Sujareva[22], buscando explicações sobre as psicopatias na infância. Sua conclusão é que a psicopatia não é um processo patológico, senão um estado fronteiriço, "variante

---

[19] O artigo de Leontiev trata do atraso mental sem especificar a condição da criança. Refere-se, em primeira instância, a características biológicas diagnosticáveis. No caso dos transtornos do desenvolvimento, há que se considerar que ainda não foram encontrados indicadores biológicos, suas características não podem ser consideradas "deficiências". A inferência aqui justifica apenas que muitas das dificuldades conceituais são decorrentes da insuficiência do processo de mediação, justamente por suas dificuldades de interação/comunicação.

[20] As abordagens comportamentalistas e o uso das comunicações alternativas ampliadas podem ser considerados exemplos de sistemas compensatórios, quando são de fato significativos para a criança.

[21] Para ele, a natureza destes casos consistia num "conflito psicológico" entre o meio e a criança, ou entre os aspectos singulares de sua personalidade. Estes casos contemplavam crianças que sofreram influências traumatizantes do ambiente; e crianças com quadros determinados por fatores psicológicos internos ou de seu desenvolvimento, os quais não implicavam necessariamente inclinações patológicas. (VYGOTSKI, 1997, V, p. 194). Optou-se por manter duas das expressões utilizadas pelo autor enquanto fidelidade a sua obra e admite-se o cuidado com o tom pejorativo que algumas expressões – "dificilmente educável" e "anormal" – podem assumir atualmente.

[22] Na tradução inglesa, Grunya E. Sukhareva. Psiquiatra russo que publicou a primeira descrição da síndrome de Asperger, em 1926. (Cf. Feinstein, 2010).

anômala da personalidade" ou "certa deficiência do substrato caracterológico da personalidade" (Ibid.). Vygotski e Sujareva corroboram sobre a indefinição desse quadro sintomatológico na infância, afirmando que neste período não há um "autismo" manifestado. A hipótese vygotskiana reconhece a presença de elementos de insociabilidade e de isolamento nessas crianças, mas não pressupõe uma autêntica falta de comunicação. A partir da natureza do processo de mediação, Vygotski alega que quanto mais distante estiver o sintoma de sua causa primária, mais este se submete à ação social:

> Quanto mais distante estiver o sintoma de sua causa primária, mais se submete à ação terapêutica e educativa. À primeira vista é paradoxal: o desenvolvimento incompleto das funções psicológicas superiores e das formações do "caráter" superiores, que são uma complicação secundária nas psicopatias mostram-se nos atos menos estáveis, mais acessíveis à influência, mais eliminável, do que o desenvolvimento incompleto dos processos inferiores ou elementares diretamente condicionados pelo próprio defeito. O que nasceu no processo de desenvolvimento da criança como formação secundária pode ser eliminado desde o ponto de vista pedagógico-terapêutico. (VYGOTSKI, 1997, V, p. 308, trad. livre).

Em outras palavras, quando há um quadro de processo psicológico alterado, há uma desintegração de sistemas complexos provenientes de uma vida coletiva: sistemas que possuem origem social e que, portanto, formam-se posteriormente, o que, de certo modo, compreende-se como uma "falha" ou "diferenciação" no processo de assimilação ou apropriação da experiência acumulada pelo gênero humano no decurso da história social (LEONTIEV, 1977). A partir dessa lógica, uma das conclusões aponta para um desenvolvimento incompleto das funções superiores como decorrência de um processo de mediação interrompido, o que traz complicações secundárias, mas ainda passíveis de educação. Outra hipótese é considerar o processo de mediação de forma diferenciada nesses casos. De toda forma, a ação educativa é possível por que a proposta vygotskiana – essencialmente "histórica, social e cultural" – compreende os conceitos de interiorização, de mediação e de zona de desenvolvimento potencial como influentes na formação da personalidade da criança e nas conexões estabelecidas entre suas funções superiores[23]:

[23] Conclusão que, de certa forma, aproxima-se da existência da plasticidade neuronal.

> A ideia principal (extraordinariamente simples) consiste em que durante o processo de desenvolvimento do comportamento, especialmente no processo de seu desenvolvimento histórico, o que se transforma não são tanto as funções, nem sua estrutura, nem sua pauta de desenvolvimento; o que se transforma são precisamente as relações, as conexões das funções entre si, de maneira que surgem novos agrupamentos desconhecidos em nível anterior. Assim, quando se passa de um nível para o outro, com frequência a diferença essencial não se baseia na transformação intrafuncional, senão nas transformações interfuncionais, nas conexões interfuncionais, da estrutura interfuncional. (VYGOTSKI, 1997, I, p. 72-73, trad. livre).

Vygotski pensava do mesmo modo sobre o homem primitivo: não que este não possuísse funções suficientemente desenvolvidas ou que lhe faltasse alguma delas, mas sim que a distribuição e funcionamento destas funções realizavam-se de maneira diferenciada do que se possui desde o ponto de vista do homem moderno, por que dependem da "herança" histórico-cultural. Leontiev (1977) corrobora com a hipótese de que as funções superiores não são morfologicamente estáveis:

> Parece que a criança é impulsionada por vezes pelas suas próprias capacidades e funções mentais naturais, que o êxito depende destas. Mas não é assim. As capacidades *humanas* formam-se neste processo funcional. (...) simultaneamente à formação dos processos mentais superiores, especificamente humanos, se formam também na criança os órgãos cerebrais essenciais para o seu funcionamento (...) a criança não nasce com órgãos preparados para cumprir funções que representam o produto do desenvolvimento histórico do homem; estes órgãos desenvolvem-se durante a vida da criança, derivam da sua apropriação da experiência histórica. Os órgãos destas funções são os sistemas funcionais cerebrais ("órgãos fisiologicamente móveis do cérebro", segundo Ujtomsky), formados com o processo efetivo de apropriação (LEONTIEV, 1977, p. 110 e 113).

Desse modo, sob o enfoque da defectologia vygotskiana, o processo educativo de crianças com transtornos do desenvolvimento:

> Não apenas pode lutar contra a desintegração da personalidade mediante a eliminação das causas que a conduzem, mas também mediante a construção ativa da personalidade, a formação de sua unidade, ajudando na luta contra a desintegração, estimulando o desenvolvimento. (VYGOTSKI, 1997, V, p. 313, trad. livre).

A educação de crianças com questões psíquicas mais do que encontrar caminhos que compensem suas "deficiências", fundamenta-se na construção da personalidade, na consolidação e integração das funções psíquicas superiores. Para isso, Vygotski defende que a educação consiste num estudo clínico, em que há uma retomada da história das

relações da criança e da família[24]: “Deve basear-se em uma prolongada observação durante o processo educativo, na experimentação pedagógica, no estudo dos produtos de sua criatividade, do brincar, e de todas as facetas de sua conduta” (Ibid., p. 194).

Conclui-se que, para esses casos, Vygotski reitera a necessidade do auxílio da educação no desenvolvimento de interações sociais e do pensamento dessas crianças. De acordo com sua teoria, dois fatores principais referem-se à possibilidade de alteração do seu quadro sintomatológico, justificando a intervenção educativa. Primeiro, Vygotski parte da suposição de que houve um processo de mediação diferenciado, sendo, por isso, seus sintomas considerados complicações “secundárias”, “mais educáveis”. Segundo, as conexões interfuncionais modificam-se na trajetória da ontogênese humana. Nota-se que essa hipótese está de acordo com as observações de Leontiev (1977), já que preconiza a intervenção educativa em consonância com as características de insociabilidade e isolamento da criança, no intuito de comportar suas esferas biológica, neurológica, emotiva e motivacional.

Nesse sentido, o indicativo do autor em mediar relações dessas crianças com seu contexto social, focadas em seus interesses, processos criativos e possibilidades construídas pelo jogo, é essencial para fundamentar a prática educativa, já que os fatores citados demonstram detalhes sobre sua compreensão de mundo, sobre o que já se apropriaram com relação a seu contexto e sobre o que estão próximos de se apropriar; ao passo em que também alavancam a interação social onde normalmente há uma resistência por parte da criança.

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

[24] Ideia que se aproxima das propostas terapêuticas.

Resta a pergunta: se há insuficiência no processo de mediação e possibilidade de transformação das conexões interfuncionais, por que, a despeito de tantas tentativas e experiências que cada vez mais se ampliam na sociedade contemporânea, é tão difícil encontrar o registro de uma criança com quadro de transtornos do desenvolvimento que modificou seu funcionamento psíquico? O que dizer sobre a consciência dessas crianças? Não há dúvidas de que o trabalho educativo permeie as possibilidades de participação social da criança e desenvolva suas habilidades de leitura de mundo, mas como se dá essa participação e esse desenvolvimento?

2.2. O conceito de consciência

O conceito de consciência traz consequências diretas para o desdobramento de qualquer estudo que se proponha a articular as contribuições da abordagem Histórico-cultural às questões dos transtornos do desenvolvimento, devido a dois fatores principais: há o questionamento sobre como é a consciência dessas crianças, sobre si mesmas e sobre sua percepção e interpretação de contextos significativos (RUSSELL, 2000); e também se considera a própria noção atividade-guia, que requer reestruturação psíquica, da consciência, para cada etapa do desenvolvimento.

Vygotski não formulou um tratado extenso especificamente sobre esse tema (WERTSCH, 1988). Algumas de suas suposições encontram-se no decorrer de sua obra e sintetizam-se no texto "El problema de la conciencia" (*Probliema Soznania*, VYGOTSKI, 1997, I), capítulo que reúne anotações sobre os comentários de Vygotski em uma de suas reuniões de trabalho com seus colaboradores[25]. No início do referido capítulo, uma análise das notas do autor indica que se pensou uma definição para o conceito de consciência como alternativa para a fragmentação do conhecimento produzido pelo campo da psicologia da época (WERTSCH, 1988). Evidencia-se seu intuito de rechaçar interpretações reducionistas sobre os fenômenos psicológicos, até então vistos como neurofisiológicos e comportamentais pela reflexologia, bem como a ideia de que a consciência seria uma "substância" coexistente com o cérebro material,

[25] De acordo com a nota de Leontiev, participaram dessa conferência, além de Vygotski e Leontiev, Luria, Bozhóvich, Zaporózhets, Liévina, Morózova e Slávina (Vygotski, 1997, I).

tal como defendia a psicologia subjetiva e introspectiva. A psicologia, além de não possuir um conceito que integrasse os conhecimentos dos diversos campos teóricos, também não considerava a consciência de modo qualitativo, já que não admitia suas possibilidades de desenvolvimento, e sim tomava as conexões interfuncionais como permanentes e imutáveis:

> A esterilidade da psicologia dependia do fato de que não se estudava o problema da consciência... A consciência era considerada ou como um sistema de funções ou como um sistema de fenômenos... *Como a psicologia compreendia as relações entre as distintas atividades da consciência?* Este problema que carecia de importância, para nós é fundamental. (VYGOTSKI, 1997, I, p. 120, trad. livre).

Vygotski opôs-se a esse modelo propondo que a consciência possui organização dinâmica. Para compreender sua hipótese, é necessário partir do significado que a palavra "consciência" possui na sua obra[26], já que essa assume diferentes interpretações de acordo com o conteúdo que o autor pretende expressar. Toassa (2006) conclui que "consciência" possui três acepções na obra vygotskiana: 1) processo de tomada de consciência; 2) atributo de conteúdos e processos psicológicos; e 3) sistema psicológico. Essas interpretações articulam-se e produzem as bases da psicologia vygotskiana: em sua primeira interpretação, a "tomada de consciência" refere-se à realidade ambiente, ao próprio eu (autoconsciência) e às vivencias subjetivas; na segunda, como qualidade de determinada função psicológica (como "memória consciente" ou estar consciente, em alerta); e na terceira enquanto sistema psicológico que integra as transformações interfuncionais, modificando-se de acordo com a relação dialética entre parte (funções psíquicas superiores) e todo (estrutura geral).

Para Vygotski, a consciência humana (sistema psicológico), envolvia aspectos intelectuais – elementos como funções superiores "conscientes" (atributo) e a conscientização sobre conceitos, procedimentos, atitudes etc. (tomada de consciência) – bem como aspectos afetivos, no que se refere à motivação. No desenvolvimento humano, esses aspectos e elementos interagem continuamente entre si, transformando-se e transformando o sistema psicológico em sua totalidade. Por isso, compreender essa

[26] A diversidade de significados para a mesma palavra dificulta o entendimento das suposições do autor, problemática que em parte surgiu da própria tradução da obra, em que termos como *osoznanie* (realização consciente ou metaconsciência) e *soznanie* (consciência em sentido amplo) foram traduzidos ambos como "consciência" (Wertsch, 1988).

organização dinâmica, ou seja, estudar o funcionamento psicológico em sua complexidade requer a transcendência das particularidades de cada aspecto ou elemento tomado isoladamente:

> ***A conexão entre as atividades*** (psicológicas) ***é o ponto central no estudo de qualquer sistema***... *A consciência é desde o princípio algo integral* – isto é o que postulamos... ***Deve-se levar em conta a transformação da consciência em seu conjunto como explicação de qualquer transformação interfuncional.*** (VYGOTSKI, 1997, I, p. 121).

Isso significa que, nos saltos de desenvolvimento, formas de funcionamento psíquico que contam com atividades desarticuladas, fragmentadas ou com conexões elementares, vão tornando-se cada vez mais complexas e sistêmicas. Estudar este sistema de relações, a "consciência", é notar como se dão estas conexões – a partir de como estas se refletem nas ações da criança – e como passam a articular-se sob novas configurações. Vygotski defendeu que os estudos sobre o sistema psicológico humano necessitavam uma unidade de análise que proporcionasse "uma secção transversal da complexidade interfuncional da consciência" (WERTSCH, 1988, p. 201). Essa reflexão respalda duas considerações, complementares, a respeito da consciência de crianças com quadros de transtornos do desenvolvimento.

A primeira delas articula-se às conclusões do trabalho *Pensamento e Linguagem* (VYGOTSKI, 1982, II) – a importância do signo, em seu sentido social; e as relações entre fala e pensamento, som e significado –, que levaram Vygotski à escolha da "palavra" como unidade de análise para estudar a consciência, considerando-a capaz de refletir a organização interfuncional humana:

> Encontramos que a relação entre o pensamento e a palavra é um processo vivo... A palavra desprovida de pensamento é, antes de tudo, uma palavra morta... Mas o pensamento não encarnado na palavra é uma sombra. (...) Por isso, *o pensamento e a linguagem são a chave para a compreensão da natureza da consciência humana*. Se a linguagem é tão antiga quanto à consciência, se a linguagem é a consciência que existe na prática para os demais, e, por conseguinte, para si mesmo, é evidente que as palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução da consciência como um todo (...) O significado da palavra é o microcosmo da consciência humana. (VYGOTSKI, 1982, II, p. 346-347).

Aqui surge a primeira consideração a respeito da consciência de crianças com quadros de transtornos do desenvolvimento. Pensar este conceito tendo a palavra como unidade de análise traz o questionamento sobre as possibilidades de crianças que não falam ou possuem um repertório muito restrito. Se a fala organiza o pensamento e se a palavra tem como efeito a generalização dos conceitos, mas essa criança não apresenta linguagem totalmente desenvolvida ou utiliza-se de frases soltas e/ou desconectas, observa-se então uma consciência que está "fragmentada", que estabelece conexões elementares, com atividades desarticuladas, com informações e percepções que não se coordenam entre si. Essa é a conclusão que se pode extrair a respeito do pensamento vygotskiano quanto à fala e a consciência de crianças com quadros de transtornos.

Nesse sentido, é possível o questionamento sobre a imersão num mundo em que há linguagem: ainda que a criança não fale, ela está imersa num mundo em que outros falam com ela, para ela e até por ela – ou seja, ela não está totalmente alheia à palavra. Dessa forma, a palavra, enquanto unidade de análise na compreensão do funcionamento interfuncional, não se dissocia de outro aspecto, que é o posicionamento que essa criança assume no contexto do qual faz parte. Afinal, quando se pensa em autoria e participação social, é preciso ir além da imersão num mundo de linguagem, espera-se que a criança tome a palavra para si, situe-se nesse mundo em relação aos outros e dele participe com propriedade.

Os estudos pós-vygotskianos contribuem para essa discussão ao questionar a ideia de que o significado da palavra seja capaz de transcender diferentes aspectos e elementos psicológicos e assim retratar a organização interfuncional (WERTSCH, 1988). Isso por que as palavras modificam seus sentidos de acordo com os contextos sociais e culturais. Nesses estudos, há a expansão da importância do contexto de significações, em seu potencial de comunicação entre pares ou pequenos grupos, no que se refere à mediação e à intersubjetividade, e compreende-se a formação da consciência sob o prisma social e institucional:

> Mediante a análise dos contextos situacionais institucionais em que se dá o funcionamento interpsicológico podemos entender muito mais acerca deste funcionamento do que se o consideramos isoladamente, o que, por sua vez, deveria proporcionar informação abundante sobre a origem do funcionamento intrapsicológico. Somente por meio da construção de um marco teórico em que os níveis social e institucional, interpsicológico e intrapsicológico de análise possam ser unidos sem ser reduzidos a um ou outro, seremos capazes de

> responder questões sobre a relação entre os contextos situacionais de atividade e o indivíduo. (WERTSCH, 1988, p. 224-225, trad. livre).

Desse modo, o posicionamento que a criança assume nessa rede de significações também traz indicativos sobre sua consciência, sendo necessário compreender como essa criança é vista pelos outros e como interage com eles ao compartilhar um objetivo em comum. Na lógica proposta por esses estudos, para além da "palavra", há a argumentação de que a ação mediada por artefatos da cultura e orientada a um objetivo configura a unidade de análise para contemplar a consciência humana (ZINCHENKO apud WERTSCH, 1988):

> Quando consideramos uma ação dirigida a um objetivo e mediada por instrumentos, como a ação implicada na construção de um objeto de acordo com um modelo, podemos ver que a percepção, a memória, o pensamento (ou solução de problemas) e a atenção se encontram necessariamente implicadas e coordenadas em uma unidade de verdadeira vida psicológica. (Ibid., p. 214).

Nessa perspectiva, elementos sociais e institucionais interagem com fenômenos psicológicos individuais e as situações de aprendizagem são criadas e transformadas constantemente mediante a comunicação e a interpretação, inclusive de elementos intersubjetivos[27]. Durante este processo, cada membro adquire consciência de si e de sua ação, transformando a estrutura geral de sua consciência conforme se desenvolve a capacidade de interpretar e refletir sobre significações contextuais em relação a uma atividade, de acordo com as interações estabelecidas entre os membros do grupo.

Para Daniels (2001), esse é um modo de compreender o desenvolvimento da consciência dentro de contextos de atividade social prática. O conceito relaciona-se à participação cocolaborativa em uma atividade social e cultural, até que o indivíduo seja consciente de sua participação no grupo e do próprio processo que participa, envolvendo suas representações, suas (re)significações e criações, o que proporciona caráter diverso para cada "consciência". Dá-se desenvolvimento quando se inicia a

[27] O plano social institucional constrói intensa relação com os elementos intersubjetivos de um contexto. A especificidade das relações sociais propostas por Marx, por exemplo, subentende o processo de produção em que o trabalho (abstrato) é transformado em valor de troca do objeto produzido (concreto). Essa relação "objetal" originou o conceito de materialidade, de Lukács, referente ao aparecimento do processo de produção capitalista em todos os aspectos da sociedade, inclusive da consciência. Por meio da apropriação, o indivíduo reproduz em si mesmo a atividade histórica e social (Davydov 1988).

distinção entre realidade e impressões individuais, a partir do estabelecimento de um paralelo entre o contexto e si mesmo:

> A consciência humana distingue a realidade objetiva do seu reflexo, o que leva a distinguir o mundo das impressões interiores e torna possível com isso o desenvolvimento da observação de si mesmo. (LEONTIEV, 2004, p. 75).
> Os meios mediadores são muitas vezes utilizados com pouca ou nenhuma reflexão consciente. Na verdade, uma pessoa só se torna consciente de uma alternativa imaginável quando se vê confrontada com um exemplo comparativo. Essa consciência é uma das mais poderosas ferramentas disponíveis para o reconhecimento e transformação das formas de mediação com consequências para o desenvolvimento. (Id., 1991, p. 126, trad. livre).

Na relação com os outros membros do grupo, cada vez que ocorre a interpretação e/ou resignificação de um ato social, há possibilidade de transformação nas conexões interfuncionais. Na construção de uma parceria, por exemplo, é possível uma criança executar uma tarefa sem total compreensão dela, por que o parceiro mais experiente assume o papel de tutor e responsabiliza-se por guiar a atividade. A consciência da criança depende da consciência desses parceiros, de suas interpretações e representações. Tal processo é fundamental para a conscientização da criança e, assim, para seguir o curso do seu desenvolvimento.

Surge assim a segunda consideração a respeito da consciência de crianças com transtornos do desenvolvimento. Participar de atividades sociais exige a auto-regulação em relação à determinada regra compartilhada e uma comunicação que seja efetiva, ainda que não a verbal. Contudo, sabe-se das dificuldades dessas crianças em sustentar suas parcerias: em geral, requerem a insistência dos parceiros para que se consolide um vínculo e, quando ocorre, não dividem a atenção a vários parceiros concomitantemente. Essas crianças muitas vezes imitam comportamentos, sem interpretá-los ou relacioná-los a outras informações, outras vezes, isto acontece em sentido estrito, cristalizado, sem criticidade ou possibilidade de mudança, sem distinguir o outro de si mesmo, o contexto de suas impressões internas. Também não há adequação de seus comportamentos a situações sociais coletivas, revelando-se uma ausência de compreensão tanto da criança em relação aos outros quanto dos outros em relação a ela. A atitude dessa criança revela novamente uma consciência que se atém às informações por partes, não se conectando a um sistema integrado, que exige posicionamento diante do entrelaçamento de diversos pontos de vista.

Ainda assim, necessário indicar que a noção de atividade oferece caminhos, por que essas crianças possuem seus interesses, muitos de acordo com suas características particulares (como a preferência por jogos e brincadeiras, o uso da linguagem musical ou matemática). Tudo indica que o envolvimento nessas atividades, conjuntamente à sustentação das parcerias, viabiliza um aumento de complexidade de suas conexões psíquicas, restando saber até que ponto estas podem constituir um sistema mais integrado. A partir dessas conclusões, conceitos como interiorização, mediação e zona de desenvolvimento potencial não podem ser dissociados da interpretação de outro conceito, que é o de consciência. Se esta está fragmentada, mas é desenvolvida contextualmente, toda e qualquer crença no potencial dessa criança não pode ser dissociada das possibilidades de linguagem e da essência da atividade social prática.

2.3. A ação mediada por artefatos da cultura e orientada a um objetivo[28]

O conceito de atividade possui sua origem nos fundamentos da filosofia clássica de Kant e Hegel, nos escritos revolucionários de Marx e Engels e na abordagem Histórico-cultural de Vygotski, Leontiev e Luria (ENGESTRÖM et. al., 1999). A psicologia russa formulou a *teoria da atividade* com o objetivo de transcender os princípios behavioristas, construindo uma nova perspectiva, na qual a ação mediada por artefatos culturais está orientada a um objetivo (Id.).

O trabalho de Leontiev (2004) pretendia explicar o funcionamento das funções superiores de modo a compreender o pensamento humano e a conscientização. Para isso, ele propunha a configuração: atividade-motivo/ação-objetivo/operação-condições. Nesta estrutura, uma "necessidade" impulsiona dirigir-se a um objeto, constituindo o motivo da atividade; para satisfazer essa necessidade, realiza-se uma ação sobre o objeto; as condições contextuais caracterizam essa ação, e assim, influem no resultado da atividade, na satisfação da necessidade (LEONTIEV, 1992)[29]. Socialmente, várias ações são realizadas por diversos integrantes do grupo, guiados por um motivo comum.

---

[28] Definição por Zinchenko apud Wertsch (1988), em que a expressão "artefatos da cultura" abrange ferramentas e signos.

[29] De modo diferenciado dos grupos animais, para o humano não há uma relação imediata entre o motivo da atividade e o objetivo da ação. Por exemplo, o animal caça (ação) por que sente fome (motivo) e vai

De acordo com essa lógica, o conceito de mediação estabelece um vínculo com aprendizagens em situações específicas, vivenciadas, e possui lugar numa rede de conhecimentos, numa ordem discursiva e cognitiva. O conceito de interiorização, por sua vez, deve compreender a participação ativa e dinâmica, em que as interpretações pessoais intersubjetivas reproduzem e/ou transformam o contexto da atividade Do contrário, o conceito poderia ser interpretado como simples processo de armazenamento de informações, de aquisição ou transmissão de parte do conhecimento de modo estático e limitado, para que seja recuperado e utilizado no presente. Isso pressupõe que, durante o processo, não se pode estar dissociado de seus pares e de seu contexto, já que são estes elementos que indicam e instituem as significações presentes. Qualquer aprendizagem só possui sentido em uma comunidade específica e depende dos outros membros do grupo tanto para reestruturação psíquica da criança quanto para a compreensão de um discurso coletivo e a autoconsciência sobre este processo (DANIELS, 2001). Mediação e interiorização, portanto, carecem de sentido isoladamente; existem apenas em relação a situações contextuais, dentro de uma atividade social prática, a atividade principal ou "atividade-guia".

Sobre esse processo de compreensão de um discurso coletivo e até mesmo sobre a autoconsciência da criança, Davydov (1999) afirma que a atividade humana, em suas formas coletivas e individuais, dá-se de forma tanto inconsciente quanto consciente, sendo "o processo de emergência da consciência e de suas funções na atividade muito difíceis de analisar" (p. 50). Devido as suas variantes – a relação entre os membros de um grupo, os procedimentos em que há troca de informações, as condições de aparecimento da atividade individual e as variadas transformações que ocorrem no sistema sociocultural (Ibid.) –, o processo de conscientização torna-se extremamente particular, visto que as referências de dado indivíduo nunca serão as mesmas dos outros indivíduos do grupo.

---

comer (objetivo), ou seja, o motivo possui relação imediata com o objetivo da ação; já o humano pode caçar (ação) por diversos motivos (por que o pai mandou, por que está com fome, por prática esportiva...), visando diversos objetivos (aprender a caçar, comer, desenvolver-se na prática esportiva). É quando o motivo coincide com o objetivo, de acordo com a intenção humana (a caça enquanto esporte visando desenvolver-se como esportista de caça) que há desenvolvimento. É quando há *sentido* entre estes elementos (motivo e objetivo), que a atividade humana adquire outra importância e complexidade, vinculando-se ao desenvolvimento psíquico (Leontiev, 1992). E assim, a busca consciente por satisfazer novas necessidades resignifica ao humano e aos contextos sociais e culturais.

Torna-se desafiador encontrar respostas sobre o processo de conscientização de qualquer criança, independente das particularidades que esta apresente. Esta é uma questão que deve ser pensada no sentido de favorecer a compreensão e a reflexão da criança sobre os processos que vivencia, sobre seus pensamentos (BRUNER apud DANIELS, 2001), e por isso, aproxima-se mais da criação de estratégias singulares de intervenção, até que a criança possa participar da atividade, do que ao julgamento se ela é capaz ou não de realizar determinada tarefa.

Conceber e trabalhar com o desenvolvimento da criança de forma individual e específica é resgatar sua história, considerar suas particularidades e reconhecer os modos como procede para solucionar seus desafios (LEONTIEV, 1977), ou seja, é uma ação que está associada a sua zona de desenvolvimento potencial. Considerando que a atenção compartilhada com um adulto ou a parceria com crianças mais experientes não é por si só uma condição suficiente para trabalhar com a zona de desenvolvimento potencial, é preciso determinar a natureza e a qualidade da parceria de modo que esta seja qualitativa. Segundo Wertsch (1988),

> a zona de desenvolvimento próximo se determina conjuntamente, pelo nível de desenvolvimento da criança e a forma de instrução aplicada; não é uma propriedade nem da criança nem do funcionamento interpsicológico por si só. (p. 87, trad. livre).

Nessa abordagem, é possível afirmar que o conceito de zona de desenvolvimento potencial na relação educativa com crianças com quadros de transtornos do desenvolvimento visa compreendê-las e investir na construção de vínculos produtivos com elas, reconhecendo que o desenvolvimento não se reduz a aprendizagem, mas parte também de sua dinâmica interna (Ibid.). Quanto mais difícil a comunicação e a interação com a criança, bem como interpretar a relação intersubjetiva que ali se estabelece, mais complexo é compreender e alcançar suas zonas de desenvolvimento potencial.

Partindo das escolhas e interesses da criança, Stone apud Daniels (2001) identifica quatro eixos essenciais para a construção de uma participação significativa, os quais podem ser pensados de acordo com as zonas de desenvolvimento potencial da criança: 1) Conquistar sua participação em uma atividade cultural significativa, de sua escolha, ainda que seja além de sua compreensão atual; 2) Observar sua participação de

acordo com uma articulação entre sua gradativa compreensão sobre a atividade e a quantidade de apoio ou parcerias que necessita para realizá-la; 3) Diversificar a quantidade e a estratégia de apoio (gestos, demonstrações, indicações verbais, materiais concretos, diálogos etc.); 4) Reduzir gradualmente o apoio, na medida em que a criança possa controlar a tarefa ou ação.

Para cada um desses eixos é necessário pensar níveis de intervenção, os quais abrangem, por exemplo, a demonstração concreta de uma tarefa, a seleção de materiais, a indicação de uso de materiais (de modo fragmentado, por etapas ou sequencialmente), sugestões verbais claras e diretas, questionamento gerais, ou nenhuma intervenção pontual[30]. São indicações que partem da percepção concreta rumo à abstração dos conceitos, da possibilidade de imitação direta de uma ação à representação desta, de modo em que haja cada vez menos controle por parte do educador e mais autonomia e consciência da criança sobre sua tarefa.

Tais eixos e intervenções supõem uma compreensão mais completa sobre a zona de desenvolvimento potencial, a qual se torna possível apenas no contexto de uma atividade principal. A reestruturação psíquica da criança é consequência desse processo de participação:

> A noção de "atividade-guia" é uma forma de identificar quais relações específicas na situação social de desenvolvimento são capazes de contribuir para o desenvolvimento das funções que conduzem à reorganização estrutural das funções psicológicas da criança... A atividade em si mesma não irá desenvolver a criança, mas para realizar a atividade-guia a criança se engaja em ações que servem para desenvolver as funções psicológicas necessárias àquela atividade. (CHAIKLIN, 2011, p. 665).

Durante a atividade principal (ou guia) surgem novas formações na consciência da criança, pois a partir do seu engajamento, a criança precisa interpretar, identificar, classificar, refletir, isto é, por em funcionamento suas funções superiores para solucionar desafios de determinada circunstância. Nesse processo de leitura de mundo, a criança separa-se dele, posiciona-se diante das situações e faz escolhas.

Evidente que a apropriação da experiência humana mediante a atividade principal é sempre um fenômeno ativo: todo esse processo necessita escolha da criança, requer sua motivação para que seja cocolaborativo. A estrutura da atividade é inerente a

[30] Correspondem aos níveis de controle 0 à 5, em ordem decrescente. (Wood apud Daniels, 2001, p. 156).

um componente afetivo, a um anseio ou desejo (DAVYDOV, 1999), sendo o motivo da atividade – quando há sentido entre uma necessidade e seus interesses particulares – o fator desencadeante de seu processo. Eis aqui uma grande questão para os casos de transtornos do desenvolvimento, dado que muitas vezes, essa criança é uma criança que parece não ter motivação. É preciso muita sutileza para notar seus interesses, até que ela se engaje em atividades que lhe sejam aprazíveis, e ainda muito cuidado com as formas de intervenção, que podem mais repelir uma parceria do que conquistá-la. Isso por que não basta que a criança escolha uma atividade para engajar-se, ela precisa fazer escolhas perante o outro. Por um lado, pensar na zona de desenvolvimento potencial dessas crianças parte primeiramente de uma aposta, no sentido de oferecer diversas situações e acreditar que alguma delas será escolhida pela criança. Por outro lado, ainda que a criança participe sem total compreensão da atividade, pode emergir também esta motivação. Pode ser que a criança passe a reinvidicar seu lugar na atividade a partir de seus interesses genuínos. Por isso a brincadeira é tão importante. Esta é uma atividade que pode indicar, numa análise mais apurada, quais as escolhas e possíveis motivações dessa criança.

No diálogo entre o jogo e o desenvolvimento de crianças com transtornos do desenvolvimento é preciso compreendê-lo como atividade em que há significações culturais, mas também como modo de organização de sistemas de atividade em que cada membro possui sua função numa cadeia social: como o jogo estabelece-se como elemento da cultura tanto como pode constituir-se enquanto atividade principal[31].

[31] De acordo com a análise de Cole e Engeström (2007), a atividade-guia (ou principal) defendida pelos teóricos russos era definida pela faixa etária e pelos moldes organizados por sua sociedade, institucionalizada pelo governo da época. Atualmente, há uma crítica quanto a essa segmentação, sendo necessário considerar as contribuições de outras áreas do conhecimento e reconhecer que hoje a infância não é única, que a escolarização e a organização do trabalho, por exemplo, não são universais, e que há variações culturais, que envolvem fatores sociais e econômicos, que influem diretamente nas atividades práticas (Cole e Engeström, 2007). Atividade-guia é aquela que desperta maior motivação em alguém e está de acordo com as características do seu grupo sociocultural, representando a noção de comportamentos ou nível de experiência esperado pelo grupo (Id.). Neste estudo, trata-se especificamente da infância e do jogo e por isso é possível abordá-lo como atividade-guia da criança.

3. O CONCEITO DE JOGO

A partir da abordagem Histórico-cultural, é possível definir o jogo simbólico como ato de significação cultural e também articulá-lo à noção de atividade social prática, já que é um dos atos que viabiliza a participação da criança em seu contexto de modo significativo. Como é preciso imaginar e representar durante a brincadeira, nesta seção, os conceitos de imaginação, simbolismo e consciência são retomados. Para isso, adota-se a obra de Elkonin, *Psicologia do Jogo* (1998), como referência principal para argumentar sobre como se dá a evolução do jogo simbólico, um processo que parte da representação direta de ações rumo à representação de situações contextuais.

Em sequência, caracteriza-se a brincadeira de crianças com quadros de transtornos do desenvolvimento. Como há pouca produção acadêmica no Brasil com esta temática, utilizou-se de alguns estudos internacionais (LIBBY et. al., 1997, 1998; WILLIAMS et. al., 2001; KANGAS et. al., 2012; WOLFBERG et. al. 2004, 2012; WARREYN et. al., 2005 e WARREYN e ROEYERS, 2007) como referências predominantes, buscando mais especificamente os que se enquadram no espectro do autismo. Enfatiza-se a importância da necessidade de intervenção precoce para que estas crianças superem suas dificuldades de interação social, de participação e interpretação em contextos significativos e, desse modo, de brincar e usufruir de diferentes referências.

3.1. O jogo como ato de significação cultural

Para compreender o jogo como elemento da cultura é necessário questionar como este surgiu no decorrer da história da humanidade. É sua evolução histórica que o caracteriza mediante qualidades culturais, sendo necessário resgatar a origem do próprio termo jogo[32]. Existem interpretações que concebem o jogo como prática natural e

[32] Elkonin (1998) sugere que na história os jogos dramáticos antecedem os jogos esportivos e os jogos ornamentais, validando a articulação entre estudos que tratam do surgimento do jogo simbólico de modo articulado ao surgimento do conceito de jogo em geral. Na presente investigação, pretende-se explorar a brincadeira de crianças com transtornos do desenvolvimento. Tal como já explicitado, a ausência (ou

espontânea da criança, como se este fosse inerente à infância[33] (KISHIMOTO, 1998). Entretanto, os jogos transformam-se na história e manifestam-se distintamente em cada grupo sociocultural, ultrapassando os limites de ordens naturais e constituindo-se como prática social:

> O jogo é mais do que um fenômeno fisiológico ou um reflexo psicológico. Ultrapassa os limites da atividade puramente física ou biológica. É uma função *significante*, isto é, encerra um determinado sentido. No jogo existe alguma coisa 'em jogo' que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação. (HUIZINGA, 1971, p. 4).

Henriot (1983, 1989) delineia sua interpretação de jogo associando-o as suas possibilidades estruturantes, tais como a imagem de quem seria a criança (ou o participante) e qual seu papel em dado contexto histórico e social. O lugar ocupado no grupo ou na comunidade social influencia o estabelecimento de condutas, responsáveis por guiar o compartilhamento e a atribuição de significados a objetos, ações ou situações: "um jogo provavelmente poderia ser definido objetivamente por todas as regras que lhe conferem uma estrutura" (HENRIOT, 1983, p. 47, trad. livre). Esse conceito de jogo sustenta-se por uma "ideia", compartilhada por um grupo de participantes que aceitam jogar e que, por isso, assumem as condutas ali determinadas (Id., 1989). Assim, ao perpassar a história da humanidade, em diferentes gerações e grupos étnicos ou locais, o surgimento do jogo esteve condicionado à possibilidade de compartilhamento de uma ideia que o estruturasse.

Para Elkonin (1998), que se interessa pela evolução do simbolismo no jogo de dramatização, essa primeira possibilidade de compartilhamento de significações surgiu na arte. Em sua obra, há uma aproximação entre o conceito de jogo e o conceito de arte, posto que ambos possuem sentido e interpretação pessoal. Para o autor, no decorrer da história, o humano atribui aos objetos primeiro sentidos utilitários e depois estéticos. O surgimento do jogo estaria relacionado à ideia de um prazer compartilhado, a partir das

---

insuficiência) do jogo simbólico é uma das premissas que definem seu quadro sintomatológico; e é este motivo, justamente, o que direcionou a pergunta chave deste estudo. Sendo assim, quando se aborda o jogo, a brincadeira, compreende-se que existem os jogos didáticos, as brincadeiras tradicionais e os jogos de construção, mas para fins deste estudo, todas as reflexões referem-se ao jogo simbólico (Piaget, 1990), também conhecido por brincadeira de faz de conta, jogo protagonizado, jogo sociodramático ou de representação de papéis. (Kishimoto, 1996).

[33] O jogo é interpretado como conduta natural, espontânea e típica da criança a partir das concepções românticas sobre a criança e a infância. (Kishimoto, 1998).

práticas de comemorações ou festividades: “ao separar-se do processo geral, esta parte da atividade de trabalho converte-se em objeto de reconstrução e logo se consagra e se transforma num rito mágico” (ELKONIN, 1998, p. 18). Em primeiro momento, a arte parece inserir a dramatização no universo adulto.

Mas como o jogo simbólico chega à infância? Argumentar sobre este questionamento envolve reconhecer a posição social da criança em determinada sociedade, já que o surgimento do jogo na infância está atrelado justamente ao acesso da criança ao mundo adulto (ELKONIN, 1998). Em algumas sociedades primitivas, as crianças participavam diretamente das atividades comunitárias, visando objetivos coletivos e vitais assim que lhes fosse condizente com seu corpo físico. Nestes modelos sociais, o jogo tornava-se desnecessário enquanto representação do universo adulto, dado que a criança era inserida como membro responsável nas atividades precocemente. Deste modo, havia pouca brincadeira. Ainda que manipulassem objetos ou instrumentos adaptados para elas, sua função e sua intencionalidade estavam direcionadas à obtenção dos resultados comunitários. Não havia sentido pessoal nesta atividade, já que não se voltava ao processo, e sim ao objetivo final. Daí decorre a tese de Elkonin (1998),

> Assim, pode-se formular a tese mais importante para a teoria do jogo protagonizado: esse jogo nasce no decorrer do desenvolvimento histórico da sociedade como resultado da mudança de lugar da criança no sistema de relações sociais. Por conseguinte, é de origem e natureza sociais. (p. 80).

As experiências desenvolvidas nas relações sociais são tomadas como modelos de ação e, dessa forma, constituem-se como repertório de significações de determinado grupo social. É por isso que o jogo pode ser compreendido como parte da cultura de um sistema. As experiências humanas comportam os três eixos de mediação e a brincadeira, ao reconstituir tais experiências, também os envolve: há o contato com objetos e artefatos da cultura e há a interação entre os sujeitos[34]. O jogo possui origem e natureza social, o que inclui a posição da criança com relação ao adulto, bem como sua interpretação sobre estas posições, compreendidos como papéis sociais. Para Brougère (1998),

[34] Na brincadeira pode haver o uso de objetos (recursos materiais, por exemplo), bem como a utilização de signos e linguagem (desenhos, registros etc). A mediação interpessoal pode ser compreendida como a interação com parceiros mais experientes, o que envolve também a intervenção do educador.

> Toda interação supõe efetivamente uma interpretação das significações dadas aos objetos dessa interação (indivíduos, ações, objetos materiais), e a criança vai agir em função da significação que vai dar a esses objetos, adaptando-se à reação dos outros elementos da interação, para reagir também e produzir assim novas significações que vão ser interpretadas pelos outros. A cultura lúdica, visto resultar de uma experiência lúdica, é então produzida pelo sujeito social. (p. 27).

Sendo assim, o jogo como elemento da cultura pode ser compreendido como forma de interpretação e reconstrução pelos membros do grupo social. A interpretação, no processo estabelecido pelo jogo e pelas relações sociais, insere novos elementos ao contexto, reconstruindo a própria cultura. Há uma cultura pré-existente que define o jogo, mas esta não é estática nem imutável, posto que o jogo é uma atividade que pressupõe a apropriação pessoal e particular, num processo em que se concebe a criança como coconstrutora (CORSARO, 2002).

Nessa concepção, o jogo é parte de um repertório de significações que pode ser aprendido, construído e transformado pelas relações existentes no grupo sociocultural a partir da apropriação e do compartilhamento destes elementos significativos. A criança aprende como se brinca ao aprender a controlar um universo simbólico compartilhado e específico, sendo necessário dispor de referências para brincar (BROUGÈRE, 1998), ainda que sejam regras ocultas, implícitas nas relações humanas (VYGOTSKI, 1997).

Comenta Huizinga (1971):

> Se verificarmos que o jogo se baseia na manipulação de certas imagens, numa certa "imaginação" da realidade (ou seja, a transformação desta em imagens), nossa preocupação fundamental será, então, captar o valor e o significado dessas imagens e dessa "imaginação". Observaremos a ação destas no próprio jogo, procurando assim compreendê-lo como fator cultural da vida. (p. 7).

Henriot (1989) utiliza o termo *"jouabilité"* para se reportar a uma situação de jogo e se refere a um potencial para o usufruto dessa experiência. Não há jogo se não há conduta e respeito a algum tipo de regra ou estrutura sustentada coletivamente. Também Malaguzzi (2001), especialmente sobre o símbolo, afirma "é necessário entender que pode ser de caráter individual ou social e, portanto, provavelmente o sujeito que o usa é portador de uma sociocultura" (p. 107). Para haver jogo, é preciso viabilizar a compreensão da criança sobre os significados de seu contexto, contemplando sua inserção no grupo de modo participativo, como sujeito atuante e coconstrutor de cultura.

Tais significados incluem tanto a função e o sentido de objetos que fazem parte do contexto quanto a intersubjetividade presente nas relações entre as pessoas (ELKONIN, 1998). Este processo ocorre durante a participação: no decorrer do jogo, a criança, brincando, adquire e constrói cultura (BROUGÈRE, 1998).

A compreensão da criança como ser cocolaborativo na construção de si mesma e de cultura amplia o olhar sobre a ação infantil, abordando-o em toda sua especificidade e complexidade. A partir destes princípios é possível rever a psicologia piagetiana e freudiana, ultrapassando noções de egocentrismo e narcisismo para considerar a dimensão relacional da ação infantil (SARMENTO, 2002; CORSARO, 2002; e ELKONIN, 1998).

Para Sarmento (2002), o jogo simbólico deixa de ser interpretado como projeção do imaginário da criança e passa a ser concebido como forma de apropriação e reconstrução do mundo, como elemento de socialização.

> As crianças desenvolvem a sua imaginação sistematicamente a partir do que observam, experimentam, ouvem e interpretam de sua experiência vital, ao mesmo tempo que as situações que imaginam lhes permite compreender o que observam, interpretando novas situações e experiências de modo fantasista, até incorporarem como experiência vivida e interpretada (SARMENTO, 2002, p. 14).

Corsaro (2002) completa essa ideia e atribui ao jogo simbólico caráter de socialização, depositando na "interpretação criativa" as capacidades de transformação e reprodução sociocultural:

> A abordagem interpretativa considera a socialização como um processo produtivo-reprodutivo de densidade crescente e de reorganização do conhecimento (...) a produção da cultura de pares não se fica nem por uma questão de simples imitação nem por uma apropriação direta do mundo adulto. As crianças apropriam-se criativamente da informação do mundo adulto para produzir a sua própria cultura de pares. (p. 114).

Já a obra de Elkonin (1998) faz uma crítica à interpretação psicanalítica sobre o jogo. Este é visto como "meio terapêutico natural", como meio para reproduzir sofrimentos insuportáveis até assimilá-los de modo que seja possível para a criança conviver com seus conflitos e suas sensações angustiantes. O jogo interpretado desta forma, desvinculado de sua história cultural, perde sua especificidade, posto que o

contato com os elementos da cultura já não é compreendido como campo de possibilidades de ação. (ELKONIN, 1998, p. 136).

Conceituar o jogo como elemento da cultura é relevante por que reafirma a possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento. Se o jogo simbólico é visto apenas como particularidade intrínseca à criança, como expressão de suas angústias e conflitos, como a evolução de sua "maturação" ou "estruturação" psíquica, então, no caso dos transtornos do espectro do autismo, novamente se recai na falta de credibilidade no desenvolvimento da criança, por que este estaria "preso" a sua própria condição. Sem ignorar a singularidade de cada sujeito, o jogo precisa ser concebido como oportunidade de construção de um diálogo entre cultura e particularidades da criança que interage com seu contexto. Essa é uma perspectiva que evidencia o desenvolvimento em sua complexidade, em que a cultura oferece caminhos, sendo a atividade lúdica um deles.

3.2. O jogo como atividade principal da criança

Até o momento, foi exposto que a infância de cada criança extrapola os limites do seu corpo orgânico; ela está intimamente relacionada às condições de vida presentes em cada contexto, o que inclui variáveis socioculturais, econômicas, históricas e até políticas. As crianças que vivem em diferentes momentos históricos, do mesmo modo que as crianças que vivem em distintos grupos socioculturais de um mesmo período histórico, apresentam, como consequência, processos diferenciados de desenvolvimento em virtude da especificidade de suas atividades socioculturais (SARMENTO, 2002). Por isso, o jogo simbólico não pode ser visto como único e universal para todas as crianças; se é um elemento da cultura, também é preciso concebê-lo como atividade humana.

O jogo, no entanto, não é uma atividade humana produtiva, que visa resultados. Situar o jogo como atividade é compreendê-lo em sua qualidade enquanto processo de apropriação peculiar, estabelecido pelas crianças na infância, em relação as suas experiências sociais e seu desenvolvimento. Isso inevitavelmente associa a experiência lúdica às mudanças de comportamento e pensamento frente a novas situações.

> não se trata apenas de que no jogo se formam ou se desenvolvem operações intelectuais soltas, mas de que muda radicalmente a posição da criança em face do mundo circundante e forma-se o mecanismo próprio da possível mudança de posições e coordenação do critério de um com os outros critérios possíveis. Essa mudança oferece precisamente a possibilidade e abre o caminho para que o pensamento passe a um nível mais elevado e constitua novas operações intelectuais. (ELKONIN, 1998, p. 413).

Esse vínculo entre jogo e desenvolvimento, portanto, é o que define o jogo para além de uma atividade qualquer exercida na infância, delineando-se como atividade principal ou atividade guia da criança (LEONTIEV, 1988; ELKONIN, 1998; VYGOSKI[35], 1997). A atividade lúdica é fundamental não pelo tempo que as crianças desprendem na atividade nem por seu resultado final, mas sim pelo caráter objetivo que se institui no processo de compreensão da realidade circundante:

> Chamamos de atividade principal aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento. (LEONTIEV, 1988, p. 122).

Para Vygotski (1997), o jogo possui a função de atividade principal da criança ao relacionar-se com a zona de desenvolvimento potencial. Ao brincar, a criança realiza ações que estão além de suas experiências concretas, possíveis no mundo em que vivem, interpretando este contexto e vivenciando situações de modo imaginativo. Segundo Leontiev (1988), isso ocorre por que, para a criança, há uma "discrepância entre sua necessidade de agir, por um lado, e a impossibilidade de executar as operações exigidas pelas ações, por outro" (p. 121), sendo a atividade lúdica o modo encontrado como solução para este conflito.

Nessa atividade, a criança reproduz em sua ação formas de interagir com objetos e modos de relacionar-se socialmente. Com o jogo, não é possível chegar ao produto, ou ao resultado final da atividade humana, mas é possível reproduzir o processo em toda sua significação estrutural e discursiva, incluindo nas ações tanto a operação propriamente dita, seus procedimentos, quanto o motivo sociocultural de sua realização.

[35] Na teoria vygotskiana o jogo é reflexo dos processos criadores que reordenam a criança e a realidade (Vygotsky, 1986). Deste modo, este não possui função apenas voltada para o prazer, nem é a atividade predominante da criança; é uma atividade de satisfação de necessidades, experimentação de desejos impossíveis e irrealizáveis, em que há sempre uma situação imaginária, com uma ação subordinada ao significado e suas regras. (Id., 1997, II, III).

Para isso é preciso imaginar. E é justamente no processo da atividade lúdica que se desenvolve a imaginação da criança como função superior.

De acordo com esse enfoque, a imaginação não é premissa ou condição anterior à atividade: a criança passa a imaginar durante o processo para que ocorra a brincadeira. Concepções que abordam o jogo simbólico como qualidade intrínseca à criança supõem que a imaginação está posta prontamente e é "ativada" quando se brinca. Sobre esta hipótese, Leontiev (1988) argumenta:

> Esta explicação não é apenas realmente falsa, mas é, em princípio, infundada. Este é apenas um tipo de explicação, um tipo de estudo da atividade infantil que a deduz a partir de mudanças já existentes em sua consciência e formadas alhures, enquanto a linha principal da análise psicológica deveria tomar sempre a direção oposta. Isto é, deveria começar por examinar a real atividade da criança para, com isto, compreender as mudanças correspondentes em sua consciência, e só então descobrir o efeito contrário desta consciência, agora modificada, no desenvolvimento posterior da atividade (p. 125).

Esse movimento inverso na interpretação da atividade lúdica considera que ali existe uma constante reelaboração por parte da criança sobre seu contexto sociocultural concomitante a suas formas de pensar. Durante a brincadeira, são desenvolvidas funções superiores entre perceber, lembrar, interpretar, imaginar e conscientizar-se sobre o processo. Tais funções não existem prontamente, inatas e aptas para uso; elas são desenvolvidas na medida em que se fazem necessárias em diversas atividades, inclusive durante o jogo. No caso da imaginação, sob este enfoque, esta não é, portanto, uma premissa para iniciar o engajamento no jogo, é uma função que se constitui durante sua realização, seu produto:

> nas premissas psicológicas do jogo não há elementos fantásticos. Há uma ação real, uma operação real e imagens reais de objetos reais (...) a estrutura da atividade lúdica é tal que ocasiona o surgimento de uma situação lúdica imaginária. É preciso acentuar que a ação, no brinquedo, não provém da situação imaginária mas, pelo contrário, é esta que nasce da discrepância entre a operação e ação; assim, não é a imaginação que determina a ação, mas são as condições da ação que tornam necessária a imaginação e dão origem a ela (LEONTIEV, 1988, p. 127).

É a imagem do objeto e o conteúdo[36] da ação que influem na constituição da situação lúdica imaginária. Para reconstituir dada situação, a criança pode precisar simbolizar objetos, substituindo-os de modo que representem a realidade, ou mesmo imitar comportamentos humanos. O processo de evolução do jogo levanta a questão do simbolismo, sobre como a criança aprende a simbolizar ou de onde extrai esta capacidade. Elkonin (1998) aborda essa questão relacionando a possibilidade de simbolismo ao próprio contexto sociocultural. Quando as crianças entram em contato com os objetos, estes já estão significados pelos adultos ou parceiros, já com sua função social: os instrumentos são explorados a partir de sua utilidade e os brinquedos já são representativos, tal como uma boneca já representa uma menina ou um bebê.

> Assim se transforma o brinquedo representativo na atividade conjunta com os adultos, de objeto que era, em brinquedo propriamente dito. É de primordial importância denominar com uma mesma palavra o objeto e suas diversas representações (o cão verdadeiro, que corre pela casa toda, o cão de brinquedo e o desenho de um cão no livro). (...) A criança vive não só num mundo de objetos, mediante os quais suas necessidades são satisfeitas (xícaras, colheres, botas, sabão, esponja etc.), mas também num mundo de imagens e, inclusive, de signos. O processo de transformação do objeto em brinquedo é justamente o processo de diferenciação do significado e do significante e do nascimento do símbolo. (ELKONIN, 1998, p. 327).

É por esse motivo que, quando se predispõe de objetos para brincar, quanto mais parecidos à função social do objeto representado, mais já carregam significados, o que se potencializa na presença do objeto real. Esse raciocínio é passível da conclusão de que o simbolismo está vinculado ao seu uso social e, por consequência, à palavra. É a palavra que resignifica o uso lúdico do objeto, por que já contém as generalizações sociais, já se dissociou do plano concreto, e condensa muitas imagens e sentidos, sendo capaz de levar, implicitamente, a variedade de experiências das ações humanas com o objeto. Com o uso da linguagem, há um distanciamento entre o objeto concreto e sua função, fazendo com que este perca sua força determinadora real. Inversamente, a palavra determina, resignifica, a função do objeto no jogo. Leontiev (1988) denomina

[36] Na relação com o contexto sociocultural para o desenvolvimento do jogo protagonizado, Elkonin (1998) faz uma distinção conceitual entre tema e conteúdo. O tema está ligado ao repertório, à variedade de situações que podem constituir as experiências reais: o tema de médico, de casinha, de zoológico, de casamento, por exemplo. Já o conteúdo refere-se à parte reconstituída pela criança. É o conteúdo do jogo que revela a maior ou menor profundidade de compreensão sobre o contexto sociocultural, estando vinculada também a realidade que a criança vive.

esse processo como uma ruptura entre sentido e significado, já que o objeto da ação lúdica continua retendo seu significado real, mas adquiri um sentido novo para a criança, lúdico. Para ele, a evolução do jogo consiste na diferenciação e conscientização cada vez maiores sobre a brincadeira, sobre as relações entre sentido e significado. Sob este enfoque, a simbolização pode ser interpretada como premissa para que o jogo possa evoluir, mas não é uma capacidade inata, já que se constitui na interação humana e no contexto de significações socioculturais[37].

Para Elkonin (1998), na evolução do jogo há a passagem pelo simbolismo duas vezes: na resignificação ("transnomeação") de objetos, destruindo a rigidez imposta durante a ação lúdica; e quando a criança representa um papel, sintetizando as relações sociais em seu sentido humano. O autor argumenta que a atividade lúdica parte do foco nos objetos e alcança as relações entre as pessoas; e que conforme o jogo evolui e a criança adquire consciência sobre sua própria atividade.

> Neste ponto, reveste-se de substancial importância o fato de que no jogo se dê às razões uma nova forma psicológica. Pode-se imaginar, por hipótese, que é justamente no jogo que se dê a transição das razões com forma de desejos imediatos impregnados de emotividade pré-consciente para as razões com forma de desígnios sintéticos próximos da consciência. (ELKONIN, 1998, p. 406). O desenvolvimento da consciência pessoal da criança... é resultado do jogo. (Ibid., p. 285).

Como premissas para o engajamento no jogo simbólico, Elkonin (1998) pondera mais para a importância do repertório sobre o mundo adulto, em sua variedade de experiências contextuais, conjuntamente à intenção de brincar, de imaginar algo; do que para os limites ou capacidades particulares das crianças. O repertório refere-se à necessidade do contato com objetos e artefatos da cultura, bem como com os membros que estabelecem atividades sociais. A partir da compreensão desta rede de significados, a criança também necessita um motivo, a intenção de brincar. Neste sentido, imaginação e consciência podem ser interpretadas de modo associado à evolução do jogo simbólico, e quanto maior o repertório de experiências da criança como subsídios para sua

[37] Elkonin (1998) faz uma crítica à hipótese psicanalítica com base no *fort-da*: "é duvidoso o próprio fato de uma simbolização tão precoce. A simbolização pressupõe a síntese da situação que, embora puramente afetiva, sem dúvida é simbolização. As observações mostram que em idade tão precoce acontecem reações afetivas soltas... as sensações afetivas sintetizadas aparecem muito depois." (p. 132).

atividade lúdica, mais rica se torna sua imaginação[38]. A proposta de Elkonin (1998) para a evolução do jogo simbólico parte da ação concreta com objetos, perpassa pela ação lúdica sintetizada e alcança a ação lúdica protagonizada. Seu trajeto exemplificado é bastante elucidativo: "há *colher*; dar de *comer* com a colher; dar de comer com a colher *à boneca*; dar de comer à boneca *como a mamãe*" (p. 259). Segue-se uma exposição mais detalhada.

O autor não considera como jogo as explorações com objetos características do período sensório-motor (PIAGET, 1990). Para ele, é preciso passar à formação de ações com objetos, modificando o tipo de interação que a criança estabelece com eles. É a ação que define o significado lúdico do objeto e esta é aprendida no contato com seus pares sociais, possibilitando a ocorrência de dois tipos de transferência: a ação com o objeto, generalizando para outras situações; e a ação com um objeto substitutivo[39]. (ELKONIN, 1998). Estas transferências apenas são possíveis quando há a mediação de um parceiro mais experiente para que ocorra a apropriação do uso social dos objetos.

Na medida em que o jogo evolui, tais ações com os objetos adquirem novo sentido quando surge a situação imaginária e a protagonização. Os brinquedos temáticos são bastante sugestivos no início desta mudança, já que carregam o sentido social de seu uso. A partir do momento em que a criança assume um papel, suas ações passam por uma nova mudança, resignificando objetos e dando lugar a situação imaginária. E durante este processo, a criança reelabora a maneira de compreender seu próprio papel.

> podemos extrair duas consequências. A primeira consiste em que o jogo é a interpretação de um papel assumido pela criança... A segunda, em que durante o desenvolvimento muda a maneira de a criança compreender o seu papel. Na primeira infância ainda não existe como tal para as crianças a relação 'eu – o papel'; e, embora a criança jamais se identifique no jogo com a pessoa cujas funções reproduz, ao jogar chega a compreender essa relação somente ao final da idade pré-escolar... expressando-se então numa série de características que, de um modo geral, aparecem como uma atitude crítica para com a interpretação do papel assumido por ela ou para com a representação dos papéis de seus companheiros de jogo. (ELKONIN, 1998, p. 275).

[38] "A experiência da criança é muito mais simples que a do adulto. Sabe-se que seus interesses são mais simples, mais elementares. Sua atitude diante do meio carece de complexidade, de precisão e variedade que caracteriza a conduta do adulto, em tudo que constitui os fatores básicos e determinantes da função imaginativa. No processo de crescimento da criança desenvolve-se sua imaginação, que alcança sua "maturidade" apenas na idade adulta". (Vygotski, 1986, p. 40, trad. livre).

[39] Como exemplo, toma-se o objeto pente: a transferência com o objeto é generalizar este uso para outras situações (um pente penteia o cabelo da pessoa que ensinou a ação, de si mesmo, de um boneco, do cachorro etc); e a transferência com o uso de um objeto substitutivo (quando há o uso de uma caneta como pente na ação de pentear). É a ação que define o significado do objeto.

Assim, pode-se compreender a evolução do jogo na obra de Elkonin (1998) a partir das seguintes passagens:

Etapa	**Evolução do jogo de dramatização em Elkonin**
Preliminar	Há uma primeira etapa que se define como "preliminar" ao inicio do engajamento no jogo, em que a criança utiliza os objetos com finalidade exploratória. Aqui até existe *imitação, mas limitada a uma reprodução a partir de uma consigna*, como utilizar os mesmos objetos que um parceiro, sem incluir suas próprias experiências e sem interação intensa com outras pessoas.
Imitação da ação	Há a passagem por uma etapa em que o conteúdo está determinado pelo objeto concreto. Aqui surge a *imitação da ação*, como os atos de dormir, comer, tomar banho, cozinhar, dirigir um carro etc. Os brinquedos são significativos para a entrada neste nível por que incitam as ações, embora sejam objetos que ainda não cumpram função substitutiva, posto que já estão representados em sua função social, como uma colher miniatura, por exemplo. Nota-se ausência de continuidade, ou seja, as mesmas ações parecem repetir-se constantemente, como se ensaboar no banho várias vezes ou imitar sons de carros por que tal atributo ou quesito despertou a atenção da criança.
Função substitutiva de objetos	Na próxima etapa aparece a *função substitutiva em objetos*, ainda que vinculados de maneira lógica, como, por exemplo, uma régua representando uma faca ou um bloco representando um pedaço de queijo. É a primeira formação simbólica no jogo: a criança resignifica objetos, substituindo-os conforme seu interesse, já demonstrando iniciativa própria. Sua interação com os amigos amplia-se e enquanto realiza a ação, os parceiros identificam a criança como representante de um papel, mas ainda sem relação entre os papéis de uma e outra criança. Há a passagem por um período em que a criança é capaz de *substituir objetos sem que haja relação lógica entre objeto concreto e função representada*, ou seja, o mesmo "pote" pode assumir a função de um telefone ou capacete ou outras funções, de acordo com a intenção da criança na brincadeira.
Submissão ao papel	O salto para o início da protagonização é marcado pela passagem pelo período em que *a criança confere sentido a um papel e submete-se a sua regra*. É quando a criança aceita assumir determinado comportamento, conduta esperada pelos outros membros do grupo, que ela começa a perceber-se e, assim, a dar sentido a seus papeis sociais. Ao escolher seguir as regras de um jogo compartilhado, em nome de sua continuidade, ela passa a pensar no seu "papel", na sua "parte", para que um desafio coletivo seja alcançado. Aqui, esse processo se potencializa quando há um *argumento* que orienta a trama ou a encenação da brincadeira – pode ser uma história ou música, por exemplo – por que o argumento destaca *regras de conduta* e contribui para que as crianças façam essa escolha pelo

	coletivo.
Protagonização	Na próxima etapa, desse modo, surge a *protagonização* como conteúdo principal. É a segunda formação simbólica no jogo: a *representação de um papel*. Aqui as crianças utilizam objetos substitutivos, mas também são capazes de *imaginar objetos* sem apoio direto e concreto. Nas parcerias, os papéis agora são definidos, ou mesmo planejados e atribuídos pelas crianças, organizadas em pequenos grupos. O papel que as crianças desempenham assume função central e suas ações são coerentes com tais funções, quer dizer, a caixa do supermercado exige que as compras sejam pagas e o médico ordena que se tome um remédio ou se faça repouso. A parceria é fundamental: a "infração" a determinada regra social é normalmente percebida por outra criança e não por quem executa a ação. A criança procura corrigir seu "erro" por que não estaria "representando corretamente" a realidade. Conforme esse processo evolui, a *protagonização encerra a complexidade das relações intersubjetivas sociais*. A criança cria situações lúdicas cada vez mais criativas, sendo perceptível a ampliação de seu repertório de "vivências representáveis", dentre papéis sociais, tramas e argumentos. Nas parcerias, em grupos cada vez mais numerosos de crianças, *as regras de conduta de uma criança interagem diretamente com as regras de conduta das outras crianças*. Para comportar veracidade, a fala adquire caráter teatral, dramático: um filho chora e a mãe, por sua vez, interpreta o choro do filho carinhosamente ou mesmo repreendendo-o, de acordo com o significado da brincadeira. A "infração" adquire outra qualidade: as regras são seguidas não apenas por condizerem com a realidade, mas principalmente por sua lógica interna, sua razão social de existência.
Desenvolvimento Social da criança	Ao final do processo, há uma mudança de atitude da criança face o papel que representa. As regras sociais que orientam o jogo também orientam o *desenvolvimento social* da criança. As parcerias incitam a verificação da própria conduta e há uma *reflexão* sobre seu próprio comportamento – "Claro que ainda não é uma verificação consciente" (ELKONIN, 1998, p. 420).

Tabela V – Evolução do jogo de dramatização em Elkonin
***Elaborada a partir da Fonte*:** Elkonin (1998)

A nitidez da representação do contexto cultural surge na ação com objeto e potencializa-se quando evolui para as relações sociais autênticas. São as regras do contexto sociocultural que são representadas implicitamente no jogo, guiando a conduta da criança e sua ação. Quanto mais as crianças compreendem e apropriam-se dos aspectos que regem seu contexto, mais se dedicam à fidelidade de suas representações. No entanto, tais passagens ocorrem gradativamente, elas mesclam suas características até que seja perceptível o foco do jogo da criança. É possível afirmar que a criança apropriou-se de outra etapa quando já realiza a atividade sozinha, sem apoio ou intervenção direta de um adulto.

Como citado na introdução deste trabalho e abordado com maior detalhamento no item seguinte dessa seção, as referências acadêmicas que tratam da questão da brincadeira para crianças com quadros de transtornos do desenvolvimento partem principalmente dos trabalhos de Piaget. Por isso, necessário compreender como este autor aborda o desenvolvimento humano, para posteriormente relacionar suas reflexões ao tema desta investigação e também às contribuições de Elkonin. Em Piaget (1990), a imitação e o jogo compõem questões que suscitam a função simbólica, em suas relações intrínsecas com o papel da linguagem, a socialização do pensamento e as relações interindividuais (id., p. 12), num caminho que também parte – assim como especificado pela abordagem Histórico-cultural – das ações concretas ao pensamento abstrato. Mas a definição para "jogo simbólico" não é exatamente a mesma para os dois autores, conforme segue no ponto-chave destacado na próxima tabela, que traz um apanhado das principais ideias de Jean Piaget nos períodos complementares que compreendem a *Gênese da imitação* e o *Nascimento do jogo*[40]:

Período (faixa etária)	**Atividade lúdica: imitação e simbolismo em Piaget**	
Sensório-motor (0 – 2 anos)	***Gênese da Imitação***	
	Fase I - Preparação Reflexa Atos reflexos mediante excitação externa. Não é imitação.	Para Piaget (1990), movimentos reflexos manifestam apenas uma "autêntica função adaptativa" (p. 118).
	Fase II - Imitação esporádica A criança só imita movimentos que já fazem parte do seu repertório. Exemplo: balbucios	Reações circulares[41] primárias da criança compõem esquemas que só podem ser considerados lúdicos se deixarem de ser meramente "instrutivas" (como "cópias" no processo de assimilação) e passarem a ter foco no prazer da criança (p. 120). Jogos de exercício simples.
	Fase III - Imitação sistemática de sons já pertinentes à fonação da criança e de movimentos	O mesmo da fase anterior ocorre para reações circulares secundárias. Jogos de exercício

[40] A tabela não traz uma descrição mais detalhada dos jogos de regra por que esses, na visão do autor, acontecem após o declínio do jogo simbólico – foco do presente estudo.

[41] "Reações circulares" podem ser compreendidas como segmentos de conduta em que há uma associação direta entre a ação da criança e seus efeitos. Das reações circulares primárias para as terciárias, os "esquemas de ação" vão sofrendo mudanças significativas na ampliação do repertório da criança e possíveis combinações entre eles.

	executados anteriormente pelos sujeitos de maneira visível para ela A criança imita quando a conduta pode ser identificada no seu próprio corpo, quando lhe é reconhecível. Já há reação a objetos, mas ainda sem intencionalidade. Exemplo: bater palminhas.	com combinações, sem finalidade.
	Fase IV - Imitação de movimentos já executados pelo sujeito, mas de maneira visível para ele, e início de imitação de modelos sonoros ou visuais novos A criança já imita ações que não são visíveis no próprio corpo, mas ainda necessitam ser vistas no corpo do outro. Pode estabelecer relações com outras partes do corpo ou objetos, mas mantém o esquema de ação. Aparecimento da intencionalidade. Exemplo: mostrar a língua.	O mesmo da fase anterior ocorre para reações circulares terciárias. Com a intencionalidade, as ações da criança podem ser consideradas lúdicas. Jogos de exercício e de construção com combinações e finalidade.
	Fase V - Imitação sistemática de modelos, incluindo os que correspondem a movimentos invisíveis do próprio corpo Criança já é capaz de imitar e coordenar vários esquemas de ação para acomodá-los a um objetivo. Exemplo: procurar a bola que desapareceu em baixo da mesa (repete várias vezes, como ritual).	A mobilidade dos esquemas já não requer "esforço de adaptação" e a criança é capaz de estabelecer "combinações lúdicas" (p. 122). Jogos de construção com combinações e finalidade. Os esquemas já podem ser separados de seus contextos originários e na situação lúdica são reproduzidos com regularidade ritual.
	Fase VI - Imitação diferida e imitação representativa Criança já soluciona problemas mediante reflexão prévia por que já há representação simbólica dos esquemas de ação e suas combinações possíveis. Exemplo: fingir que dorme.	O símbolo lúdico se desliga da ritualização, sob a forma de "esquemas simbólicos", mas que se reproduzem apenas na própria criança – "auto-imitação" (p. 161). **<u>Ponto-chave</u>: compreende a "imitação da ação" para Elkonin (1998).**
Pré-operatório (2 – 7 anos)		***Nascimento do Jogo***
(2 – 4 anos)		*Fase I - Projeção dos esquemas simbólicos nos objetos novos (Jogos tipo IA); e Projeção dos esquemas de imitação em objetos novos (Jogos tipo IB)* Esquemas simbólicos são aplicados por imitação para outros objetos. *Fase I - Assimilação simples de*

	um objeto a outro (Jogos tipo IIA) e Assimilação do corpo do sujeito ao de outrem ou a quaisquer objetos (Jogos tipo IIB) Linguagem verbal anuncia toda e qualquer ação. A imitação desempenha função simbolizante, a personagem é evocada (p. 164-165). *Fase I - Generalização do símbolo em várias combinações simbólicas (Jogos tipos IIIA, IIIB e IIIC)* Os tipos ampliam os graus de complexidade nas combinações. Há transposição da vida real e a invenção de seres imaginários.
(4 – 7 anos)	*Fase II - Combinação simbólica ordenada* Há progresso na coerência das cenas, por que há intenção de imitação exata do real. Possibilidade de continuação da brincadeira de um dia para o outro. Maior socialização e ajustamento dos papéis entre as crianças. **Em Elkonin (1998), refere-se à protagonização.**
Operações concretas (7 – 12 anos)	*Fase III - Declínio do simbolismo e predomínio do jogo de regras.*
Operações formais (12 em diante)	"se conservam apenas alguns resíduos dos jogos de exercício simples e dos jogos simbólicos, o jogo de regras subsiste e desenvolve-se mesmo durante toda a vida" (PIAGET, 1990, p. 182).

Tabela VI – A atividade lúdica: imitação e simbolismo em Piaget
***Elaborada a partir da Fonte*:** Piaget (1990)

O ponto-chave destacado na tabela traz uma importantíssima discussão para este estudo, validando a comparação entre os dois autores. Ademais do recorte de idade – cerca de dois anos para Piaget e a ausência desta definição para Elkonin – na última fase do sensório-motor de Piaget há alusão inicial ao simbólico: "esses esquemas simbólicos marcam a transição entre o jogo de exercício e o jogo simbólico propriamente dito" (PIAGET, 1990, 157). A diferença fundamental entre estas duas referências consiste na

consciência da criança a respeito da própria atividade lúdica: em Elkonin (1998), na "imitação da ação", a criança tem consciência de que imita tal ação, mas ainda não tem consciência sobre uma personagem, o que acontecerá apenas na "protagonização". Piaget já não faz esta distinção com clareza, ao menos não neste momento (aos dois anos de idade). Ele cita, por exemplo, que aos dois anos a criança é capaz de "fingir que está dormindo", como um ato intencional, mas não faz alusão à representação de alguém. Piaget mencionará a personagem apenas após o nascimento do jogo, ou seja, nos jogos tipo IIA e IIB da fase I do período pré-operatório.

Tendo em vista essas considerações, nota-se que o processo de conscientização da criança acerca da própria atividade lúdica é, para Elkonin (1998), essencial – dai decorre o recorte deste estudo. O jogo, enquanto atividade social prática, indica que o lúdico e o desenvolvimento psíquico da criança caminham no mesmo sentido e dependem um do outro. É possível ensinar a brincar e a aprendizagem do jogo, juntamente com o compartilhamento social que encerra, é de extrema importância para crianças que possuem dificuldades em imaginar, representar, simbolizar e conscientizar-se, inclusive de si mesmas. Preza-se pelo investimento no jogo simbólico pelo simples motivo de que a brincadeira reorganiza o pensamento, principalmente sobre as relações humanas em sociedade – déficit de crianças com quadros de transtornos do desenvolvimento. Nesse sentido, é brincando que essas crianças vão começar a formar suas primeiras simbolizações e representações sociais, tornando tão importante pensar sobre a brincadeira infantil.

3.3. O que vem sendo dito sobre brincadeira e transtornos do desenvolvimento

A brincadeira de crianças com transtornos do desenvolvimento, mais especificamente no espectro autista, tem sido descrita por pesquisas experimentais e comparativas (LIBBY et. al., 1997, 1998). Os estudos[42], apesar de realizados em

[42] As pesquisas utilizadas para subsidiar esta análise foram encontradas essencialmente na base ERIC (Education Resources Information Center) e são estudos provenientes da Europa e da America do Norte. Como nestas regiões houve a adequação ao DSM-5, essas pesquisas não se valem do termo "transtornos do desenvolvimento" e sim "autismo". Este foi o recorte realizado nesta investigação para adentrar a questão do simbolismo no desenvolvimento dessas crianças, posto que não há referências nacionais que especifiquem como se dá o seu brincar.

instituições diversas com realidades muito heterogêneas – contam com a escolarização especial e regular, com propostas terapêuticas individuais ou em grupos, a partir de parcerias com crianças de desenvolvimento típico ou não, entre outros fatores –, levantam conclusões em comum, dentre as quais se evidenciam três pontos principais:

- Os interesses das crianças – que expressam a similaridade do seu brincar com o período sensório-motor (PIAGET, 1990);
- As diferenças particulares que se sobressaem em jogos cooperativos ou de atenção compartilhada (ou conjunta);
- A dificuldade de engajamento no jogo simbólico.

Com relação ao primeiro ponto – os interesses das crianças e a consequente classificação do seu jogo –, os estudos revelam que essas crianças envolvem-se mais substancialmente em jogos característicos do período sensório-motor (PIAGET, 1990). São situações em que a criança demonstra certa apatia para brincar ou em que há uma tendência à repetição obsessiva de ações, o que estagna seu comportamento nesta atividade e reforça situações de isolamento (LIBBY, 1997; 1998).

O período sensório-motor é o primeiro dos quatro estágios propostos por Piaget (1990) para elucidar o desenvolvimento humano. Essa etapa ocorre desde o nascimento até os dois anos e caracteriza-se pelo envolvimento dos sentidos na coordenação da exploração do espaço e a atividade motora. O estágio é composto por seis fases, em que as ações da criança vão ganhando complexidade quanto à forma de organização de suas atividades no contexto em que vivem. As brincadeiras que se desenvolvem nesse período envolvem deslocamentos variados com o corpo (entre balançar, bater palmas, piscar, mandar beijos, virar, soprar etc.), bem como relações com objetos (entre empurrar, esvaziar, lançar, pegar, colocar, transportar, sobrepor objetos, construir, desconstruir, picar, amassar etc.), ações que caracterizam os jogos de exercício e os jogos de construção.

Quanto aos jogos cooperativos ou jogos que envolvem a atenção compartilhada (ou conjunta[43]), as pesquisas indicam que essas crianças até brincam ao lado de outras, com os mesmos brinquedos, mas não interagem. Isso significa que sua tendência à

[43] Atenção compartilhada ou conjunta é o foco social compartilhado de dois indivíduos em um objeto/situação, isto é, a alternância do foco de olhar entre pessoa e objeto de interesse que corresponde à demanda da outra pessoa.

repetição obsessiva de ações parece não ser o único fator influente em suas dificuldades de desenvolver parcerias. De acordo com Wolfberg et. al. (2012), essas crianças são menos propensas a iniciar interações sociais ou mesmo a responder à demanda de seus pares, devido a sua dificuldade para compartilhar interesses. Os autores discutem que os comprometimentos dessas crianças ultrapassam a linguagem verbal e estão relacionados também ao contato visual, às expressões faciais, aos desenhos, gestos e emoções (Id.).

Segundo Bosa (2002),

> Durante atividades conjuntas, as crianças começam a notar que outras pessoas têm reações diferentes das dela frente às mesmas situações, o que equivale a dizer que elas descobrem que as pessoas conferem diferentes significados aos objetos/eventos que as circundam. Em outras palavras, a criança passa a perceber que ela pode atribuir mais do que uma representação a uma entidade e cada vez mais passa a trocar com o parceiro tais descobertas, utilizando-se de diferentes canais de comunicação. (BOSA, 2002, p. 81).

A partir de situações em que há atenção compartilhada, a criança aprende a coordenar diferentes informações, por que esta organização mental é necessária para viabilizar sua compreensão de mundo e seus processos de ação sobre ele. Como os contextos de vivências e as interações sociais são multifacetadas, a criança utiliza diferentes canais de comunicação para apreender as situações e atribui variadas representações a objetos e eventos circundantes, concomitantemente, e assim, a partir de sua intencionalidade e protagonismo, torna-se autora de seu desenvolvimento. Mas se essa criança encontra dificuldades em coordenar essas significações diversas, isso impede sua permanência em atividades, inclusive nas brincadeiras. Por este motivo, os jogos em grupo tornam-se desafiadores para as crianças com quadros de transtorno de desenvolvimento, principalmente quando pressupõem muitas trocas, quando modificam rapidamente suas regras e parcerias (KANGAS et. al., 2012), isto é, quando requerem a coordenação intensa dessas informações para que se torne possível a participação no jogo. Essa capacidade de coordenar diferentes significações, construída mediante a atenção compartilhada, também é relevante no desenvolvimento da linguagem e da simbolização (BOSA, 2002).

Sobre o engajamento no jogo simbólico, Williams et. al. (2001) pontua que essas crianças dificilmente participam dessas propostas de brincadeiras. Nota-se que seu jogo raramente inclui episódios que envolvem a situação imaginária ou a protagonização,

sendo difícil observar a resignificação de objetos, o uso de brinquedos como atores ou a representação de papéis. Segundo os autores, estas características demonstram que essas crianças parecem não adicionar com facilidade elementos ficcionais durante o jogo, assim como se verifica nas atividades das demais crianças.

Uma conclusão curiosa das pesquisas de Kangas et. al. (2012) e Wolfberg et. al. (2012) complementa o estudo de Williams et. al. (2001) a respeito da brincadeira de representação. As autoras notam que quando há uma situação que pode ser interpretada como jogo simbólico, se este se submete à análise, percebe-se que essas crianças também realizam as mesmas ações várias vezes, repetindo padrões durante a brincadeira. Wolfberg et. al. (2012) afirmam que esta brincadeira também se torna obsessiva, com preocupações que variam desde o fascínio com certos objetos até um intenso foco em temas misteriosos ou sem sentido, o que traz um novo rompimento com as parcerias.

Há a suposição de que esses três pontos característicos da brincadeira dessas crianças articulam-se intimamente ao seu funcionamento psíquico. Wing (1996) explica sua condição neurológica reportando-se à tríade de comprometimentos: na interação social, na comunicação e nos padrões de comportamento, por isso, conclui que há uma negativa de que a criança queira brincar. Mas para Wolfberg et. al. (2012), esta tríade interage na construção de um comportamento caracterizado por rejeitar e afastar parceiros. As autoras sugerem que estas crianças compartilham de desejos comuns a todas as outras, como a amizade e a brincadeira, no entanto, ao demonstrarem formas diferenciadas, e até ambíguas, no estabelecimento de um vínculo, seus pares encontram dificuldades para reconhecer e interpretar suas tentativas, o que geralmente resulta, depois de algum tempo sem respostas satisfatórias, na desistência e no isolamento dessas crianças (WOLFBERG et. al. 2004, 2012). Desse modo, conclui-se que, se a criança está excluída de seu contexto, esta carece de experiências que constituam seu repertório para brincar e que desenvolvam sua imaginação.

White apud Jordan (2003) identifica três dimensões que podem ser afetadas nos casos de transtornos, mais especificamente no autismo, ao passo em que também influenciam no desenvolvimento do jogo: (1) a regulação emocional e as competências sociais exigidas na manutenção da atenção compartilhada (ou conjunta); (2) o funcionamento psíquico coerente a um jogo que requer interações sociais cada vez mais

complexas; (3) a validação dos outros membros do grupo. Sua hipótese é que as interações sociais entre os participantes de um grupo podem influenciar diretamente o desenvolvimento de brincadeiras de representação (JORDAN, 2003), por que tais interações não ocorrem da maneira como deveriam suceder: não há a participação efetiva numa atividade compartilhada, parece não haver total compreensão e interpretação do contexto de brincadeira por parte da criança, e não há seu reconhecimento como parceiro no desenvolvimento do jogo.

Como indicativo consensual, a intervenção precoce é fundamental para que essas crianças ampliem suas possibilidades de interação social e de brincar. As pesquisas apontam para várias estratégias, todas com um planejamento sistematizado de intervenção educativa[44]. Libby (1998), por exemplo, demonstra que brincadeiras organizadas em espaços estruturados, focados em um tema específico, podem auxiliar no desenvolvimento do jogo simbólico. Também pontua a necessidade de interpretar as ações lúdicas de modo complexo, ou seja, sem dissociar capacidades de representação individuais do estabelecimento de interação com outras crianças num contexto sociocultural.

Já Wolfberg et. al. (2012) defendem a importância das experiências dessas crianças com outras de desenvolvimento típico, retomando contribuições do campo da sociologia da infância no que se refere à construção de significações sociais e intersubjetivas compartilhadas pelos membros de um grupo, o que resulta numa participação mais produtiva dessas crianças. Em sua proposta de trabalho, há momentos de intervenções pontuais, de interpretar e resignificar ações, de atuar na zona de desenvolvimento potencial, mas também ressaltam a necessidade de um contexto de socialização, em que essas crianças estejam inseridas de modo cocolaborativo.

Enfatizar elementos sociais para promover o desenvolvimento do jogo simbólico em crianças com quadros de transtornos do desenvolvimento, no espectro do autismo, também foi o foco da pesquisa de Sherratt apud Jordan (2003). Neste estudo, partiu-se da premissa de que o jogo de dramatização tem origem social; e a aprendizagem de

[44] Considera-se intervenção educativa todo ato de pensar o desenvolvimento da criança e sistematizar estratégias para que ela participe da proposta ofertada, o que também inclui intervenções individualizadas com foco na zona de desenvolvimento potencial de cada criança, ou seja, intervenções pontuais particulares e não generalizáveis. Aqui, a expressão "intervenção educativa" adquire caráter amplo e não se restringe a métodos ou programas específicos.

novas competências depende de parceiros mais experientes e do compartilhamento de objetos, ações e intenções.

Percebe-se que a intenção dessas estratégias é apoiar a participação ativa dessas crianças nas atividades lúdicas, com o uso de participações guiadas em jogos coletivos, por exemplo (JORDAN, 2003), ou mesmo com a promoção de situações em que a brincadeira se desenvolva de forma espontânea (KOK et. al. apud BOSA et. al., 2013), e não condicionar seu comportamento. As intervenções tratam para além de perspectivas individuais, compreendendo o jogo como parte de um sistema de significações coletivo. É uma linha de pesquisa bastante recente, que ainda apresenta escassez em estudos:

> quando se trata de crianças cujos comportamentos desafiam as expectativas de desenvolvimento, é mais provável que o jogo seja visto como um luxo, a ser pensado apenas quando seus comprometimentos básicos já tenham sido superados. Além disso, a ênfase atual parece ter desencorajado a busca por jogos em contextos culturais de desenvolvimento amplo. (WOLFBERG e SCHULER apud WOLFBERG, 2012, p. 60, trad. livre).

Para Libby (1997), ensinar habilidades no desenvolvimento do jogo simbólico para crianças com esses quadros não é uma tarefa fácil. Mas alguns estudos têm indicado que o uso combinado entre a participação guiada em jogos sociais e propostas de brincadeiras estruturadas, desde que viabilizem a efetiva participação da criança em contextos sociais e culturais, pode resultar em maiores índices de generalização (JORDAN, 2003). A conclusão de Bosa et. al. (2013) também aponta para este caminho: expõe os resultados de vários estudos baseados em programas de intervenção com foco no treinamento entre pares e conclui que estes programas são menos efetivos se comparados com propostas de investigações em contextos socioculturais, como o que acontece na inclusão escolar.

Na escola, é possível afirmar que o papel do educador perpassa a organização de materiais e espaços, estruturados tematicamente ou não, bem como a (re)significação tanto de objetos culturais quanto das ações aparentemente sem intencionalidade da criança. Neste contexto, é possível trabalhar a interação entre pares e o envolvimento da criança em atividades coletivas, como os jogos em equipes. É um leque muito grande de opções, sendo necessário construir caminhos que estejam de acordo com as particularidades de cada criança. A intervenção educativa também visa à zona de desenvolvimento potencial, tal como se pressupõe para as crianças de desenvolvimento

típico, até que possam estar conscientes de sua atividade em dado contexto. Há que pensar estratégias para que a criança *participe* da atividade lúdica de seu interesse, para que *interprete* o contexto de significações ali presente e assim possa agir sobre ele, desenvolvendo *consciência* sobre sua atividade.

Esse capítulo se encerra com essa sucinta descrição sobre as características da brincadeira de crianças com um quadro de transtornos do desenvolvimento. O intuito foi respaldar as reflexões construídas no presente estudo de caso e compreender as possibilidades dessa criança, em situações de interação com outras crianças, para engajar-se no jogo simbólico. As referências apontam para a importância da intervenção educativa e justifica a relevância do jogo em consonância com a construção de interações sociais na infância. Em geral, as estratégias têm como objetivo que essas crianças superem suas dificuldades de interação, de interpretação, de coordenação de informações diversas e participação em contextos significativos, para que possam, desse modo, ampliar suas possibilidades de brincar.

Compreende-se o engajamento no jogo simbólico a partir de contribuições da abordagem Histórico-cultural. Sob este enfoque, o jogo já não é mais visto como um luxo e sim como um direito, uma alternativa necessária na educação dessas crianças, compreendidas como agentes sociais, em seu potencial de participação colaborativa. A proposta de educação inclusiva oferece um campo de pesquisa promissor para o estudo dessas interações em situações das mais diversas, guiadas, estruturadas ou espontâneas, enfoque ainda pouco explorado na literatura nacional.

II. QUADRO METODOLÓGICO

> *Little by little I began to see that I was not simply verifying young children's impressive social skills and the positive effects of peer interaction on their individual development. I found myself studying collective, communal and cultural processes. I was documenting the children's creative production of and participation in a shared childhood culture. My full grasp of this revelation was gradual because I clung strongly to the typical adult tendency to try to interpret and evaluate almost everything children do as some of sort of learning experience that prepared them for the future.*
>
> --- William A. Corsaro

Este capítulo explicita os caminhos metodológicos da presente investigação e está subdividido em três seções. Como se trata de um estudo de caso com inspiração etnográfica, a primeira seção demonstra a delimitação do estudo, expondo como foi o processo de escolha da escola núcleo de pesquisa. Perpassa as autorizações de acesso e alguns questionamentos orientados a enriquecer a investigação, tais como a forma de organização da escola para viabilizar situações de brincadeira e reflexões sobre as possibilidades de comunicação da criança.

A segunda seção traz a caracterização da escola núcleo da pesquisa e da turma em questão. O objetivo é evidenciar quem são os principais agentes e qual seu contexto de relações sociais. Pretende-se delinear sucintamente uma primeira impressão sobre quem é essa criança, seu processo de chegada à escola e algumas de suas particularidades de comunicação, comportamento e interação com outras crianças e adultos.

A terceira e última seção justifica a escolha dos instrumentos metodológicos, as ferramentas de coleta, de que forma os agentes da pesquisa participaram do processo e a proposta de categorização dos dados. Todos assinaram as cartas de consentimento, inclusive as famílias das crianças. Os anexos contêm os questionários e roteiros de entrevistas realizadas.

1. DELIMITAÇÃO DO ESTUDO

A definição do procedimento metodológico para esta pesquisa partiu do que se pretende explicitar e compreender mediante dados produzidos. A intenção é descrevê-los, de modo narrativo, visando interpretações sobre como a criança brinca e sobre os fatores complexos que permeiam e influem no processo de engajamento no jogo simbólico, ou seja, compreender a relação que a criança estabelece com o lúdico, conforme a oferta presente no contexto do qual participa.

De modo coerente com esse objetivo, concebe-se como procedimento a pesquisa qualitativa: abordagem que consiste em estudar os fenômenos em seu contexto natural para entender os significados conferidos pelas pessoas que ali interagem (DENZIN e LINCOLN, 2006; HOLANDA, 2006). Para aproximar-se à experiência concreta considerando o tempo disponível para concluir uma pesquisa no nível Mestrado, optou-se pelo estudo de caso com inspiração etnográfica (STAKE, 1999; ANDRÉ, 2005; GOMÉZ, 1996), sendo a unidade social para a análise uma escola municipal de educação infantil.

Pensando a educação inclusiva, a escola é um campo de investigação devido a suas variáveis específicas, como a organização do tempo e do espaço e a interação com pares de desenvolvimento típico, fatores não contemplados em outras instâncias para estudo sobre o desenvolvimento dessas crianças. O recorte da educação infantil justifica-se pela temática que se propõe a estudar a brincadeira num contexto em que haja um mínimo de qualidade em propostas de investimento no lúdico, as quais contemplam espaços temáticos, situações livres e estruturadas, parque, planejamento, registros e discussões para atender a esses objetivos. Além disso, pretende-se construir conhecimentos que estejam de acordo com a especificidade da educação escolar, na compreensão do processo de desenvolvimento da criança neste contexto, subsidiado por referências acessíveis à formação do educador.

O estudo de caso possibilita a descrição das brincadeiras da criança, valorizando suas particularidades como expressão valiosa e única do seu processo de desenvolvimento, sem compará-lo às crianças de desenvolvimento típico. Pretende-se abandonar conclusões deterministas a respeito do que essas crianças são capazes ou não

de fazer, e passar a olhar para elas, num processo que tenha como fruto a construção de formas que conquistem sua participação em atividades sociais.

O processo de delimitação do estudo perpassou o estabelecimento de contatos iniciais com a comunidade escolar, para conhecer o espaço físico e os participantes, as questões éticas e autorizações de acesso e a reflexão sobre as principais fontes para coleta de dados de acordo com procedimentos coerentes com a temática investigada (ANDRÉ, 2005). Para isso, foram elencadas as seguintes etapas: solicitar autorização para a realização da pesquisa na Secretaria Municipal de Educação de um dos municípios da região metropolitana de São Paulo; levantar informações sobre quais unidades de educação infantil possuem professoras itinerantes (AEE)[45], direcionado especificamente para crianças com transtornos globais do desenvolvimento (TGDs)[46]; visitar as referidas escolas, no que tange a conhecer a gestão, a professora, a auxiliar de educação, a criança e o espaço escolar; e obter o consentimento dos participantes.

A escolha do município deu-se pela facilidade de acesso às escolas, locomoção e organização da pesquisa. O primeiro contato com a Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de São Bernardo do Campo ocorreu em Fevereiro de 2014. Nesta ocasião, foi informado que para a realização de pesquisa de campo nesta rede de ensino seria necessário providenciar três documentos: uma carta de apresentação da pesquisadora, fornecida pela Universidade e assinada pelo orientador responsável; um documento de solicitação à Secretaria de informações necessárias à pesquisa – o qual já se articula ao segundo procedimento definido para a delimitação do campo; e uma cópia do Projeto de Pesquisa. Estes documentos foram entregues em Fevereiro de 2014 e, cerca de um mês depois, o estudo foi autorizado.

---

[45] Decreto n.6571/2008. De acordo com a Resolução CNE/CEB n.04/2009, o Atendimento Educacional Especializado é "Um serviço da Educação Especial desenvolvido na rede regular de ensino que tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. Recursos de acessibilidade na educação são aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços". Disp.: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/ rceb004_09. Em primeira instância, o AEE é direcionado a escolas de ensino fundamental. Alguns municípios contam com parcerias com "professoras itinerantes", que auxiliam na discussão das questões educacionais de algumas crianças na educação infantil e também participam da realização de estudos de caso, como acontece em São Bernardo do Campo.

[46] De acordo com *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (2008).

Como retorno à solicitação, inicialmente a rede delimitou cinco escolas em que se poderia realizar a pesquisa de campo. Essa amostragem representa 6,75% do total de 74 escolas que contemplam a educação infantil no município. De acordo com o Portal da Educação, há na rede um total de 168 escolas municipais de educação básica. O mapeamento foi feito pela rede de ensino a partir de critérios internos, os quais não foram questionados durante o processo investigativo. Por este motivo, não foi possível também registrar porcentagens sobre a quantidade de crianças com estes quadros na rede e/ou em quais regiões da cidade[47].

Tendo em vista que o objetivo principal do estudo de caso não consiste em compreender outros casos, e sim em contemplar sua própria essência (STAKE, 1999), pensou-se em critérios para a seleção do estudo mediante suas qualidades. Desse modo, o primeiro contato com as escolas teve como objetivo a apresentação da pesquisadora e da proposta, para verificar o que cada escola possui de único e especial e quais comunidades escolares gostariam de participar da investigação. Para atender a esse objetivo, ponderou-se sobre algumas questões: Qual a etapa de escolarização? Há aceitação pela proposta de pesquisa? Como a criança se comunica? Expressar-se verbalmente? Como é o espaço físico da escola? Como o brincar é viabilizado? Há formação com foco no brincar? Que outros projetos são propostos pela escola?

A tabela traz a síntese das questões citadas na primeira visita a cada escola:

Escolas e Modalidade	**Turma, Período e Forma de comunicação das crianças**	**Empatia com a proposta**	**Espaço físico**	**Projeto de Formação (2013) Proposta de Formação (2014)**
Escola A Educ. Infantil	Inf. V (5 a 6 anos) Manhã Criança não verbal Inf. V (5 a 6 anos) Manhã Criança Verbal	A coordenadora demonstrou interesse pelo tema de pesquisa. A diretora afirmou que gostaria de participar do processo.		Brincadeira (2013) Ciências / Música e Artes (2014)
Escola B Educ. Infantil e Fundamental	Inf.IV (4 a 5 anos)Manhã Criança Verbal 1º ano Fundamental Criança Verbal	A diretora fez perguntas sobre a proposta. A coordenadora pouco falou.		Brincadeira (2013) Matemática (2014)

[47] Tais questões não são foco da presente pesquisa e, portanto, são aqui mencionadas apenas para explicitar com clareza o quadro metodológico na definição do estudo de caso.

Escola C Educa. Infantil (não possui criança com este quadro matriculada no ano de 2014)				
Escola D Educ. Infantil	Inf.IV (4 a 5 anos)Manhã Criança Verbal Inf. V (5 a 6 anos) Tarde Criança Verbal	O diretor convidou para participação em HTPC. A coordenadora afirmou concordar com a pesquisa e que seria interessante uma parceria entre pesquisadora e equipe escolar.	Em reforma	Linguagens (2013) Inclusão (2014)
Escola E Fundamental (não faz parte da solicitação do estudo)				

Tabela VII – *Mapeamento das escolas disponibilizadas pela SE*
***Fontes*:** Registros de primeira visita – Escolas A, B, C e D; Registro de Participação em HTPC – Escola D; Registro de Conversa com a professora – Escola D.

Dentre as cinco escolas disponibilizadas pela Secretaria Municipal de Educação, apenas três foram visitadas. Antes mesmo dos contatos iniciais por telefone, descartou-se a escola E devido a sua modalidade de atendimento – Ensino Fundamental –, o que descaracteriza a pesquisa. A escola C também se excluiu no primeiro contato: via telefone, a diretora afirmou que ali não havia crianças com quadro de transtornos do desenvolvimento. De acordo com a fala da diretora, havia uma criança no ano anterior, mas esta havia sido transferida para outra escola no início do ano.

Assim restaram três escolas. Com base nos registros sobre a primeira visita, sobre a participação em HTPCs[48] e em conversas com as professoras e funcionários, notou-se maior empatia à proposta de pesquisa nas escolas A e D. Nestas unidades, tanto os diretores quanto as coordenadoras pedagógicas apresentaram-se bastante receptivos, ora oferecendo os relatórios de desenvolvimento das crianças e convidando para a participação em HTPC, ora apresentando professoras e conversando sobre questões referentes ao cotidiano escolar. Por isso, optou-se por conhecer um pouco da realidade destas duas escolas, visitando-as durante o mês de abril de 2014.

[48] Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo – Resolução n. 004/2011PMSBC.

Com relação ao espaço físico, as duas escolas apresentavam boas propostas para a investigação. Em ambas havia a preocupação com o aprimoramento de um ambiente educativo ofertado às crianças, para além da materialidade presente a partir da simples disposição de objetos no lugar. A escola A é pequena e ali se verificou grande preocupação com a organização do espaço físico: os brinquedos estavam acessíveis às crianças conforme as propostas de brincadeiras, as quais pareciam ter seu objetivo, demonstrando que as situações foram pensadas pelos profissionais. Não há uma brinquedoteca e o grupo repensou o espaço escolar de modo a ampliar a diversidade de brincadeiras ofertadas às crianças, perpassando jogos de faz-de-conta, jogos em equipes e parcerias, exploração de objetos diversos, entre outras.

Já a escola D estava em reforma. Contudo, o espaço havia sido adaptado para melhor atender às necessidades das crianças, sendo uma escola grande, com bastante espaço para propostas livres. Possui dois parques, um de grama e outro de areia, e piscina de bolinhas: o "brinquedão". Há um palco com arquibancada, que parece ser utilizado para apresentações coletivas. Há também uma casinha, num espaço organizado a partir de "mesas temáticas" para brincadeiras simbólicas. A organização sugeria que os materiais permaneciam ali estruturados, prontos para uso das crianças. Os espaços estavam integrados e, como a escola é grande, estes não perdiam sua especificidade.

Um espaço físico rico, com foco de trabalho voltado para as experiências das crianças (MALAGUZZI, 2001; GANDINI et. al., 1999), promove maior envolvimento com as propostas lúdicas e, por isso, traz bons elementos para a análise desta investigação. Neste quesito, ambas as escolas possuíam sua particularidade, o que tornava única a análise em cada uma delas. Entretanto, em virtude do investimento em formação voltada para a brincadeira, promovida pela equipe de gestão da escola A, supôs-se que ali havia consciência das professoras sobre a importância da atividade lúdica como eixo de trabalho na educação infantil, inclusive no que se refere a sua evolução durante o processo de desenvolvimento das crianças.

Na outra escola, a coordenadora afirmou que as propostas de formação dos anos vigente e anterior não foram centradas na brincadeira e que ela não tinha conhecimento sobre o trabalho antes disso, visto que fazia parte da equipe de gestão há pouco tempo. Isso sugere que a escola D talvez estivesse em processo de consolidação de suas estratégias formativas com a equipe e, embora se reconheça que o tema escolhido pelo

grupo como proposta de formação do ano de 2014 – Inclusão – fosse relevante para pesquisa, a educação inclusiva traz questões além da temática deste estudo, que possui foco específico na brincadeira e na psicologia do desenvolvimento.

Quanto à forma de comunicação das crianças, a linguagem é um fator relevante no desenvolvimento do jogo (ELKONIN, 1998; LEONTIEV, 1978) e, por isso, a capacidade da criança em expressar-se verbalmente ou não é um dado que fornece rumos distintos à análise, o que configura um fator que merece reflexão. Muitos estudos têm associado o desenvolvimento da linguagem às capacidades simbólicas das crianças, afirmando que quanto maior a capacidade de "comunicação simbólica" da criança, a fala, maiores suas possibilidades de interação (FERNANDES, 2003a).

Entre linguagem e representação, é preciso retomar a ideia de que existe um percurso simbólico que constitui a relação entre objetos, pessoas, conceitos e a fala. O processo de significação ocorre mediante a linguagem, não numa relação direta, mas permeada por outras instâncias individuais e coletivas, como a qualidade dos contextos socioculturais e as interações ali presentes. A linguagem possui seu papel na percepção, interpretação e significação do mundo (VYGOTSKI, 1982, 1997; BRUNER, 1983; LEONTIEV, 1977, 1992, 2004). Quando a criança adentra o universo da linguagem, ela transforma suas relações com o mundo por que, além de compreender significados, ela passa a resignificá-los constantemente, e assim suas funções psíquicas articulam-se sob um novo funcionamento.

Por este viés, o desenvolvimento da linguagem e a grande variedade dos quadros apresentados por essas crianças tornam-se fatores salutares para a delimitação do estudo, sendo a escolha por crianças que ainda não se utilizam da linguagem verbal uma exigência muito invasiva para a proposta. Se crianças com um quadro mais grave se utilizam de formas de comunicação "mais primitivas", "não simbólicas", "como atos motores e vocalizações" (FERNANDES, 2003a), não seria válido para o estudo e nem sadio para a criança esperar que esta se engajasse num jogo que exige representação.

Tanto na escola A quanto na escola D havia crianças com quadro de transtornos do desenvolvimento que já se utilizavam da linguagem verbal, fazendo uso da fala para comunicar-se. Já no primeiro contato com a coordenadora pedagógica da escola A, foi informado que uma das crianças ali matriculadas possuía linguagem desenvolvida, embora a utilizasse muitas vezes em terceira pessoa para referir-se a si mesma. Ela

ainda comentou sobre a hipótese de que esta forma de comunicação tivesse intenção lúdica. Na escola D, de acordo com as explicações da coordenadora pedagógica, as duas crianças ali matriculadas possuíam linguagem totalmente preservada e apresentavam dificuldades apenas na compreensão de algumas orientações verbais a respeito das atividades escolares.

Pensando nas diferenças entre os quadros apresentados por essas crianças e suas características, optou-se durante o estudo por investigar as possibilidades de uma criança que, embora se utilizasse da linguagem verbal, não a possuísse totalmente preservada. Isso tanto pelo questionamento sobre o quadro sintomatológico da criança, o que invalidaria o estudo, quanto por que formas particulares de comunicação podem incitar "generalizações naturalistas" (STAKE, 1999, p. 78).

De acordo com esses argumentos sobre a organização do espaço, a formação dos profissionais e o modo de comunicação da criança, definiu-se a escola A como campo de pesquisa. Todos os participantes envolvidos assinaram o termo de consentimento, sendo que para as crianças, os pais ou responsáveis legais assinaram esta autorização.

2. A EMEB E A TURMA DA PROFESSORA MONICA[49]

A Escola Municipal de Educação Infantil núcleo de pesquisa está localizada num dos bairros centrais da cidade de São Bernardo do Campo – São Paulo, teve o início de sua história no ano de 1969. Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, naquela época o "bairro já não comportava a demanda existente, sendo necessária a construção de um novo prédio escolar" (p. 9). A instituição foi inaugurada oficialmente em 9 de março de 1970, sendo portanto uma escola tradicional da região.

O bairro é próximo ao centro administrativo do município e vem se ampliando com a construção de edifícios residenciais e o aumento das ofertas de serviços, como supermercados, feira livre, farmácias, clínicas médicas e veterinárias, unidades básicas de saúde, estabelecimentos bancários, bases policiais, agências de correio, escolas públicas e particulares, de idiomas, computação e artes, centros esportivos e recreativos, de lazer e cultura, biblioteca, teatro, praças e igrejas (PPP, 2014, p. 23). A comunidade escolar é formada, em maioria (cerca de 92%), por moradores do bairro, sendo que uma média de 82% dos responsáveis exercem alguma atividade profissional. De acordo com uma pesquisa anual realizada pela escola, constatou-se também que por volta de 80% dos responsáveis possuem ensino médio completo, 25% com ensino superior. Muitas das crianças são cuidadas por avós ou trabalhadoras domésticas. Não há menção no PPP da escola ao nível socioeconômico da comunidade, mas diante desses dados, conclui-se que, em sua maioria, as famílias não vivem em condições precárias e infere-se que seja um nível socioeconômico médio. Um dado curioso é que, apesar do acesso aos espaços culturais oferecidos pelo bairro, as famílias e crianças não costumam frequentá-los, o que despertou na escola um compromisso em "divulgar e estimular o uso desses recursos do bairro" (Id., p. 25), mediante projetos temáticos.

Quanto ao espaço físico, a escola é pequena, construída em um terreno de aproximadamente 1900m². Há diversas árvores dispostas pelo terreno, todas grandes e antigas, oferecendo sombras para as brincadeiras das crianças. A escola é dividida em dois prédios. No primeiro há um salão com refeitório com capacidade para 30 crianças; uma cozinha com despensa pequena; uma secretaria/diretoria e uma sala pequena

[49] Todos os nomes presentes no estudo são fictícios.

utilizada como sala de livros, equipamentos de áudio e vídeo, ou sala para as professoras; ao lado, há um espaço adaptado para as crianças para a leitura e apreciação de músicas e vídeos; ao lado do salão, há uma sala de aula maior para as crianças do período integral; dois banheiros para as crianças (feminino e masculino) e um banheiro para funcionários, também adaptado para deficientes físicos. O segundo prédio possui quatro salas de aula; três almoxarifados e um banheiro para funcionários. Na área externa, há um pátio grande descoberto e um pequeno pátio coberto com telhas. Existem dois tanques de areia, um com balanços, escorregadores, teias de corda, e outro com uma área mais livre. Há também uma horta e um estacionamento para funcionários.

Uma das metas definidas no PPP da escola consiste em "Transformar e adequar os ambientes escolares" (p. 15). A equipe reconhece que a escola não possui biblioteca, ateliê, brinquedoteca ou quadra, sendo necessário avaliar o espaço limitado e pensar em adequações, "com o deslocamento de objetos, materiais e mobiliário, para que as crianças possam desenvolver diferentes propostas." (Id.). Algumas das discussões da equipe já incorporadas pelo trabalho com as crianças são: a subdivisão do pátio coberto, reorganizando-o para a escovação e para a estruturação de uma brinquedoteca temática e a criação de um espaço para fantasias e dramatizações num canto reservado do salão, delimitado por tules e TNT e um tapete de montar de EVA.

No ano da realização da pesquisa, a escola possuía em maio de 2014, um total de 218 alunos, matriculados entre os períodos manhã e tarde, numa média de 22 crianças por turma. A escola recebia crianças de 3 a 6 anos, distribuídas em turmas de Infantil III, IV e V, agrupamentos definidos pela data 31 de março do ano de matrícula da criança, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil[50]. A equipe é composta por 30 pessoas: 1 oficial de escola, 1 diretora, 1 coordenadora pedagógica, 12 professoras atuantes[51], 1 professora itinerante (AEE), 2 auxiliares em educação, 4 estagiárias do curso de pedagogia, 4 auxiliares de limpeza, 3 cozinheiras e 1 zelador (PPP, 2014, p. 30). Das 12 professoras atuantes, todas têm formação superior e sete concluíram cursos de pós-graduação (Id., p. 35). Para os auxiliares em educação e estagiárias, há um plano de formação específico organizado pela equipe gestora, com o

[50] Segundo o documento, "É obrigatória a matrícula na Educação Infantil de crianças que completam 4 ou 5 anos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula" (DCN, 2010, p. 15). Por isso, alguns municípios adotaram esta data como parâmetro na composição dos agrupamentos.
[51] Foram desconsiderados os casos de afastamentos.

objetivo principal de qualificar a atuação destes profissionais em parceria com as professoras (Id., p. 40).

A turma que contribuiu para este estudo foi a da professora Monica, graduada em pedagogia. Contando sobre sua trajetória profissional, ela diz:

> "Bem eu tenho na rede de São Bernardo vinte e... praticamente vinte anos, que eu trabalho como professora. Minha formação é pedagogia, fiz uma pós... é, fiz uma pós sobre deficiências múltiplas, mas não entreguei o TCC. Não conclui, então ainda não tenho [certificação]. Mas era à distância, uma vez por mês... Então, eu tenho pedagogia né, mas sempre, desde sempre, eu tive alunos de 'inclusão' em sala, Down, até outros tipos de transtornos e sempre gostei, sempre gostei. Sobre o autismo, os cursos que eu fazia lá [encontros esporádicos promovidos pela rede de ensino], cursos oferecidos, um ou outro curso que era oferecido. O maior mesmo foi o ano passado, mas foi no final né, foi em setembro, com o Lugar de Vida. Bem no final, por que eu fiquei dois anos com o Arthur, e depois de dois anos, praticamente no final que eu fui fazer". (Entrevista professora Monica, 13 de agosto de 2015).

A turma de Infantil V da professora Monica possuía um total de 23 crianças, entre 5 e 6 anos, matriculadas no período da manhã. De acordo com seus registros, algumas crianças faltavam "sem muitas justificativas... com muita frequência" (Caderno de Planejamento e Registros, professora Monica, abril de 2014), compondo uma média de 13 a 16 crianças na sala. Em 2014, ela contou ainda com a parceria da Letícia, auxiliar em educação, que permanecia em sala durante todo o período letivo.

Essa era a turma do Arthur, criança com hipótese diagnóstica de autismo que frequentava a EMEB desde 2012. O Arthur quase não faltava à escola e observou-se que muitas das parcerias em brincadeiras desenvolviam-se com a Letícia. As crianças dessa turma já possuíam laços bastante sólidos, visto que, em sua maioria, faziam parte do mesmo agrupamento há mais de um ano. Devido a sua personalidade, algumas crianças aproximavam-se facilmente do Arthur, como a Maria Eduarda, que se destacava no grupo ao assumir postura de liderança, e o Rafael, que sempre procurava desenvolver parcerias em suas brincadeiras; outras crianças tendiam a afastar-se dele, como o Carlos, que se queixava de que o Arthur "batia", ou o Hugo e a Clarice, quando diziam que o Arthur não sabia brincar. Notou-se facilmente que algumas crianças enciumavam-se quanto à relação entre a professora Monica e o Arthur, já que ele demandava atenção de modo diferenciado, no entanto, aceitavam os combinados:

> “Eles [as crianças] fizeram a escovação e após a história fomos para o parque. Antes conversei com as crianças que no parque eu ficaria perto do Arthur para que ele não ficasse jogando areia neles e isso ajudou bastante pois eles não ficaram me chamando muito para balançar ou brincar com eles, e assim para distrair o Arthur fiquei brincando de fazer bolinhos e enchendo baldinhos e forminhas e assim ele ficou bem, só teve que trocá-lo inteiro depois de tanta sujeira.” (Caderno de Planejamento e Registros, professora Monica, março de 2013).

Sobre a rotina de trabalho da professora Monica, ela mesma define dois pontos que orientam sua prática:

> “APRENDER A VIVER EM GRUPO – Acredito que é na interação com o outro que a criança amplia seus saberes, aprende a partilhar, a manifestar suas vontades: ao se deparar com o não (vindos muitas vezes de outra criança), descobre como lidar com frustrações, amadurece em sua descoberta do outro e de si mesmo; a partir do conflito pode também ampliar suas possibilidades de comunicação.
> O BRINCAR – É a forma pela qual a criança começa a compreender o mundo e conhecê-lo, é brincando que a criança aprende a ser espontânea, criativa e alegre”. (Relatório de aprendizagem, novembro de 2014).

Essas duas definições aludem aos eixos de trabalho da educação infantil: interações e brincadeira. Uma leitura dos relatórios de aprendizagem da professora Monica e um olhar para seus cadernos de planejamento e registros indicam que sua prática explorava diversas áreas do conhecimento, múltiplas linguagens, como “Oral e Escrita”, “Matemática”, “Artística”, “Científica”, “Musical” etc. De acordo com a organização proposta no PPP da EMEB quanto ao uso do tempo e do espaço, nota-se que as atividades escolares institucionalizadas fragmentavam-se para que fosse possível o atendimento de toda a demanda de turmas e crianças. Isso se reproduzia no quadro de rotina semanal da professora Monica, quando ela pontua atividades como “Roda de Conversa”, “História”, “Parque” e “Brincadeiras”.

Importante destacar que, apesar disso, a produção dos dados no decorrer da pesquisa revelou uma prática que segue o interesse das crianças, de forma mais espontânea, permeando diversas linguagens e contemplando discussões entre as crianças em pequenos e grandes agrupamentos. Ela inseria rodas de conversa no decorrer do dia, por exemplo, o que não se reflete no seu esquema de planejamento semanal. Daqui se conclui que o instrumento utilizado não dá visibilidade para o que a professora Monica realmente fazia, validando outras formas de documentação que ela também investia, como as fotografias e os registros escritos.

O quadro seguinte demonstra como a professora organizava seu planejamento:

SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
ENTRADA Quebra-cabeça Pista / Carrinhos Jogos de Montar Casinha / Escritório (pequenos agrupamentos)	ENTRADA Quebra-cabeça Pista / Carrinhos Jogos de Montar Casinha / Escritório (pequenos agrupamentos)	ENTRADA Quebra-cabeça Pista / Carrinhos Jogos de Montar Casinha / Escritório (pequenos agrupamentos)	ENTRADA Quebra-cabeça Pista / Carrinhos Jogos de Montar Casinha / Escritório (pequenos agrupamentos)	ENTRADA Massinha (pequenos agrupamentos)
RODA DE CONVERSA Combinado do dia	RODA DE CONVERSA Combinado do dia	RODA DE CONVERSA Combinado do dia	RODA DE CONVERSA Combinado do dia	RODA DE CONVERSA Combinado do dia
"Patinho Feio" (brincadeira coletiva)	Patinetes (agrupamentos livres)	Calendário Contagem	Calendário Contagem	Atividade coletiva (entre turmas)
Construção de fantoches / Jogo de sombras	Construções com uso de lego	Pintura em cavalete (proposta individual)	Construção de fantoches com recortes	Desenho sobre as sombras
Lanche Parque	Lanche Parque	Lanche Parque	Lanche Parque	Lanche Parque
Ver os fantoches com as lanternas	Vídeo do cientista "Plano inclinado"	Diversificada de materiais na quadra	Ver os fantoches na luz	Brincadeira com bola (agrupamentos livres)
SAÍDA	SAÍDA	SAÍDA	SAÍDA	SAÍDA

Tabela VIII – *Rotina Semanal de 19 a 23 de maio de 2014*
***Fonte*:** Caderno de Planejamento e Registros, professora Monica, maio de 2014.

Esse era o contexto de vivências explorado pelo Arthur: um trabalho organizado pela professora com constância no planejamento, o que lhe possibilitava antecipar as atividades diárias. Ainda é relevante destacar as estratégias para ampliar sua oralidade e estimular a construção de vínculos com o grupo, pontos explícitos nos relatórios de aprendizagem e que foram bem avaliados pela equipe: o uso do *caderno de comunicação*; as atividades com músicas e livros que repetem frases e expressões; e "a atribuição de sentido as suas emissões" (Relatório de aprendizagens, novembro de 2013).

O caderno de comunicação foi um recurso utilizado para viabilizar o contato com a família a partir do uso de imagens, histórias e/ou escritas diversas, realizadas tanto pela escola quanto pelos pais, num movimento que possibilita dar "voz" à criança quando esta não consegue expressar-se verbalmente. É um modo de organizar suas vivências, para que a própria criança tenha acesso a esta organização a partir da

linguagem verbal proferida por um interlocutor. Essas atividades com o caderno de comunicação possuíam um momento permanente na rotina, em rodas de conversa semanais. Já as atividades com músicas e livros, bem como a atribuição de sentido às emissões do Arthur aconteciam diariamente, permeando diversos momentos do cotidiano escolar.

O acompanhamento sistemático do trabalho realizado com o Arthur perpassava reuniões mensais com a participação das professoras Monica (turma no período regular) e Lia (atendimento educacional especializado), da equipe de gestão e, por vezes, com um membro da família ou a auxiliar em educação Letícia. A professora Lia combinava momentos de observações em sala de aula, sugeria alternativas de trabalho e algumas vezes realizava intervenções pontuais. Sobre essa parceria, segue uma breve reflexão da professora Monica:

> "...a gente estudava junto. A Lia me ajudou muito, pesquisava, olhava pra eu entender e fui lidando com o dia a dia [risos]... meu trabalho foi mesmo no dia a dia, de observação... Fui observando, conversando, registrando e aí a gente foi indo e a gente conseguiu esse trabalho [risos]..." (Entrevista professora Monica, 13 de agosto de 2015).

Para a professora Monica, o Arthur demonstrou muitos avanços desde sua chegada à escola, inclusive com relação a conteúdos conceituais, como "nomear letras do alfabeto e grafar o próprio nome" (Caderno de Notas 3, 17 de junho de 2014). Ela avalia que a parceria com a professora Lia, profissional do atendimento educacional especializado foi valiosa para conquistar os vínculos com o Arthur e promover seu desenvolvimento. Inicialmente, a coordenadora pedagógica Julia já havia adiantado sobre os avanços do Arthur na alimentação e higiene bucal, no tempo de permanência na sala de aula e na construção de vínculos com a professora Monica e com as outras crianças.

Sintetiza-se uma primeira descrição sobre o Arthur e seus interesses:

> É um menino de 5 anos, que já possui linguagem desenvolvida, embora a utilize muitas vezes em terceira pessoa. Quando questionado se quer ou não algo, utiliza a personagem "George" do desenho "Peppa" para referir-se a si mesmo. A Coordenadora comentou que é possível levantar a hipótese de que esta forma de comunicação tenha intenção lúdica. Algumas vezes já fugiu da sala, retornando quando a professora apresentava um brinquedo de seu interesse. Necessita apoio em atividades dirigidas, sendo este realizado por outra professora da escola enquanto não há uma auxiliar de sala

> especificamente para a turma dele. Aprecia jogos de construção/desconstrução, por vezes jogando areia do parque para cima ou arremessando brinquedos, o que, segundo a Coordenadora, necessita intervenção. Recebe tratamento particular fonoaudiológico e terapêutico[52]; e deixou de frequentar o CAPS Infantil da rede pública (Registro primeira visita, Escola A, 31 de março, 2014).

Já o primeiro contato da pesquisadora com o Arthur deu-se da seguinte forma:

> Quando a pro Monica saiu da sala, ele [o Arthur] foi atrás dela, sem falar nada. Então sentei na "cadeirinha dele". Quando voltou, ele me olhou, me rodeou, mas não falou nada. *"Como é seu nome?"* – perguntei. Sem resposta. *"Como você chama?"* – mudei a pergunta. Também sem resposta. *"Fala seu nome pra ela."* – a Leticia insistiu várias vezes, então ele afastou-se. Quando ele voltou, havia outra criança sentada na "cadeira dele". Sem falar nada, ele repeliu a amiga usando o corpo para afastá-la. A Laís reclamou dizendo que o Arthur estava empurrando, mas aceitou e saiu. Ele sentou na cadeirinha e aproximou-se de mim, ficou tocando meus braços, encostava o corpo na minha perna. *"Olha só, a pro falou 'tá na hora de guardar'". "Tá na hora de guardar"* – ele repetiu imitando minha entonação. (...) Um momento segurou meu rosto, muito carinhoso, parecia tentar me conhecer, olhava pra mim, e brincava com o olhar entre os dedos das minhas mãos. (Caderno de Notas 1, 11 de junho de 2014).

Contar sobre os participantes da pesquisa e suas percepções a respeito do trabalho realizado têm como objetivo situar um contexto de significações que orientou o acolhimento do Arthur no ambiente escolar entre os anos 2012 à 2014. Explicitar essas questões está além de valorizar o trabalho realizado com ele ou sequer constitui-se como uma ausência de foco no estudo. Considera-se esse detalhamento essencial para demonstrar as percepções dos agentes, o que está em concordância com a proposta qualitativa de pesquisa.

Para dar maior visibilidade ao Arthur, resgatou-se sua trajetória escolar, dando ênfase ao seu comportamento e peculiaridades de comunicação e linguagem. Segundo a coordenadora pedagógica, o Arthur foi matriculado na EMEB em 2012, na turma de Infantil II com a professora Keila, que no decorrer da fase de coleta de dados também consentiu em participar da pesquisa. Como o Arthur faz aniversário em janeiro e há a adequação à data 31 de março para a definição das turmas, ele frequentou a turma de Infantil IV durante o ano de 2013 e Infantil V em 2014, ambas com a professora Monica.

[52] Infelizmente, não foi possível o contato com a família do Arthur e, por isso, não se sabe a respeito das abordagens de tratamento pelos quais passa ou já usufruiu.

Organizou-se um sucinto resgate da sua trajetória escolar anualmente:

2012 – A chegada à escola:

> "Sua adaptação se deu de forma gradativa aos horários da escola, espaço, colegas e funcionários e professora. Explorou todo o espaço e apenas depois de vencida essa necessidade foi possível perceber outros avanços. Chegou utilizando fraldas na escola e apenas em julho, antes do recesso escolar, demonstrou interesse em usar o banheiro e passou a utilizá-lo normalmente precisando de pouca ajuda. No início não se comunicava, apesar de emitir sons e articular bem a boca. Somente em junho após várias atividades propostas para este objetivo, respondeu por meio da fala e desde então demonstrou muitos avanços..." (Questionário I, à coordenadora pedagógica e diretora, 29 de agosto de 2014).

Os arquivos pessoais e vídeos da professora Keila demonstram o Arthur e a forma como ele inseriu-se no grupo de crianças em 2012:

Transcrição	Descrição
Som da música "Blame it on the Boogie" (Jackson 5)	Cinco crianças dançam ao fundo. O Arthur permanece de joelhos em frente à televisão, assiste atento, sem piscar, com a boca aberta.
Profa. Keila: Dança aí gente, dança!	O Arthur olha para a professora Keila e se balança. Rapidamente volta a olhar para o vídeo.

(Vídeo 3, arquivo sala da professora Keila, 2012)

Transcrição	Descrição
Som de música indígena, com ruídos, vozes e batuques.	Sentadas em roda, as crianças apreciam o som. Algumas exploram o próprio corpo, outras conversam, interagem entre si. O Arthur permanece junto ao grupo de crianças, sentando quase que no centro da roda durante a apreciação. Ele não fala nada, nem interage com outra criança. A professora Keila filma sem dizer nada. Quando ela passa com a câmera pelo Arthur, ele sorri. Ela espera, focaliza-se nele. Então ele desvia o olhar, mas permanece sorrindo para ela.

(Vídeo 9, arquivo sala da professora Keila, 2012)

Esses dois trechos demonstram como a comunicação com o Arthur se dava de modo bastante sutil. No primeiro exemplo, quando a professora Keila diz *"Dança aí*

gente, dança!", ele olha para ela e se balança como quem responde "estou dançando", assim como também fazem as outras crianças. Também no segundo exemplo, ainda que ele não falasse, quando a câmera passou, ele sorriu, percebendo que estava sendo "a vez dele" ser filmado. Pode-se afirmar que, tímido, o Arthur desviou o olhar, como quem não queria participar, mas permaneceu sorrindo para a professora, numa comunicação intersubjetiva com ela.

Nota-se que durante 2012, toda a rotina escolar era muito diferente para o Arthur. A maior dificuldade da professora Keila era mantê-lo dentro da sala, junto com as outras crianças, participando de alguma proposta. O caminho que ela encontrou foi a música e o uso de vídeos com danças, que lhe despertavam muita atenção.

2013 – O contexto escolar regrado e a consolidação do vínculo com o grupo:

Como a professora Monica também o acompanhou em 2013, tornou-se possível retomar seus interesses e a evolução de suas atividades lúdicas durante os anos. Ela conta que seu primeiro contato com o Arthur foi positivo, que sua adaptação "se deu de forma bem tranquila... com muita autonomia escolhendo o lugar para sentar", e que apenas no retorno do recesso escolar de 2013, ele "mostrou-se mais agitado e com dificuldade para comunicar, por meio de falas e gestos, suas vontades e incômodos, o que gerou aumento da frequência de 'gritos'" (Relatórios de Aprendizagem, junho e novembro de 2013).

O resgate das informações sobre o desenvolvimento do Arthur indica que houve avanços significativos nas suas formas de comunicar-se e interagir com os adultos e outras crianças. Quanto à linguagem, a professora Monica relata em 2013: "Algumas palavras soltas ele disse essa semana, mas nenhuma frase e quando disse foi de difícil entendimento". (Caderno de Planejamento e Registros, professora Monica, fevereiro de 2013). Depois conclui no relatório: "seu vocabulário é bem restrito, apresenta problemas na fala (fala muito pouco e palavras soltas) necessitando fono". (Relatório de aprendizagem, junho de 2013).

Já sobre o comportamento do Arthur e a relação que ele estabelecia com o grupo no contexto escolar em 2013, alguns trechos dos registros da professora Monica o revelam com maior clareza:

> "O Arthur, apesar da dificuldade de participar das propostas junto ao grupo, ficou o tempo todo com o grupo, às vezes ele saia correndo na frente e quando íamos buscá-lo parecia que ele estava brincando de pega-pega, correndo e rindo da gente (...) Quando uma [das professoras] intervém com ele por algum motivo ele corre para a outra pedindo 'socorro' principalmente quando ele percebe que o 'não' [a negativa de vontades na inserção de limites e regras] está presente." (Caderno de Planejamento e Registros, professora Monica, fevereiro de 2013).

> "...o Arthur estava muitíssimo agitado e até mesmo agressivo, batendo, não aceitando ordens, se jogando no chão com muita frequência e gritando muito... Muito agitado, andando de um lado para o outro pela sala, gritando muito quando tentávamos chegar próximo a ele, e o mais incrível agredindo a mim [e a outra professora] com chutes e cuspes". (Caderno de Planejamento e Registros, professora Monica, agosto de 2013).

Percebe-se que foi necessário muito investimento e insistência por parte da professora Monica em 2013 para inseri-lo na rotina escolar, para que acompanhasse o grupo de crianças e aceitasse as regras ali compartilhadas. Manter o mesmo agrupamento de crianças de um ano letivo para o outro já é uma prática da EMEB, o que não foi possível apenas entre os anos de 2012 e 2013 devido à referida adequação na composição das turmas. No caso da professora Monica, houve ainda uma avaliação positiva do trabalho desenvolvido com o Arthur em 2013, já que, para a coordenadora, sua postura pedagógica partia sempre de uma "aposta" nas capacidades do Arthur e na percepção de suas possibilidades. Com uma leitura atenta de seus registros, nota-se em várias passagens o esforço desprendido para conquistar a participação da criança, justamente por acreditar não apenas que isso era possível, mas que esse era o caminho para ampliar suas experiências:

> "O Arthur mais uma vez chegou e foi direto para a mesa do quebra-cabeça, mas é muito difícil fazê-lo entender o que tem que fazer, ele prefere ficar jogando as peças e por isso pedi para a auxiliar ficar com ele e pegamos um quebra-cabeça grande de madeira e ela ficou em uma mesa só com ele brincando e tentando montar, ele conseguiu assim um pouco mais de concentração". (Caderno de Planejamento e Registros, professora Monica, março de 2013).

> "O Arthur estava muito agitado essa semana, foi muito difícil mantê-lo no grupo... estamos com dificuldades em lidar com ele cuspindo, o que vem fazendo com muita frequência, principalmente se ele sai de perto do grupo e temos que buscá-lo, ele fica cuspindo e não temos como chegar perto dele. Mas essa semana consegui fazer com que ele fizesse o bochecho com a água na hora da escovação, pois ele já estava colocando e tentando escovar os dentes sozinho, mas ele engolia toda a água, e na quarta-feira eu fiz primeiro e brinquei de fazer barulho com a água dentro da minha boca e ele achou graça e

> começou a fazer igual na quinta ele fez sozinho, rindo". (Caderno de Planejamento e Registros, professora Monica, março de 2013).

Essas situações expressam momentos em que o auxílio da parceira (auxiliar ou professora – oferecendo objetos diferenciados do grupo, criando jogos de imitação ou acompanhando-o individualmente) incidiu em zona de desenvolvimento potencial, já que viabilizou a participação do Arthur nas propostas escolares. A partir da mediação, ele passou a realizar atividades que não realiza sozinho. Percebe-se que a "aposta", a qual se referiu a coordenadora pedagógica, está além de crer no potencial da criança, sendo necessário pensar na efetivação do processo educativo. A "aposta" contém a intencionalidade do educador, parte de suas observações e preserva insistência, constância e reflexão acerca do próprio trabalho.

2014 – O Arthur, a ampliação da oralidade e as outras crianças no ano da pesquisa:

Durante 2014, uma caracterização da linguagem do Arthur já demonstra algumas situações em que era possível compreender o que ele falava, ainda que houvesse dificuldades de dicção. Certa vez, no decorrer de uma atividade intersalas, o Arthur resolveu voltar para a sala dele questionando "qui seis tão fazeno po Monca?" (Caderno de Planejamento e Registros, professora Monica, outubro de 2014). Também quando havia conflitos com outras crianças e ele vinha se queixar: "Po Monca, a colhei não dexa eu pega" (Caderno de Notas 17, 06 de outubro de 2014)[53].

Em outras situações, o Arthur já conseguia pronunciar as frases após a repetição de outras pessoas: "Touiando" – ele dizia sentado na bola. Então a pesquisadora repete: "Tá pulando, Arthur?". Assim ele passa a pronunciar: "Olha po, to pulando". (Caderno de Notas 11, 08 de setembro de 2014)[54].

Outras sentenças eram repetidas com frequência, como "O barrigão do papai" – ele dizia cochichando (Áudio 18 e 19, 24 de novembro de 2014). Ou interessava-se por diálogos em que imitava sons, por exemplo quando ele pergunta sobre a leitura de histórias: "Que passa aie?". Então a pro Monica sugere uma história a ser contada: "Você não vai ver os desenhos da escola?". Assim o Arthur diz: "Não. Nãããooouuuu.

[53]"O que vocês estão fazendo, pro Monica?"; "Pro Monica, a colher, ele não deixa eu pegar."
[54]"Estou pulando, olha pro, estou pulando".

Uouououoooonnnouuuu" – ele nega o pedido da professora e gesticula como se algo estivesse caindo. (Caderno de Notas 20, 20 de outubro de 2014)[55]. Segue a conclusão da professora Monica ao final de 2014:

> "Nesse semestre o Arthur está bem mais 'falante', algumas palavras e até algumas frases já são possíveis de ser entendidas. A fala repetitiva continua muito presente no dia a dia, bem como a fala de personagens da televisão e o 'não' tão presente quando falamos diretamente a ele, ainda não consigo ter claro que esse não é realmente uma negativa, pois ao mesmo tempo em que está dizendo não ele está realizando o que é pedido". (Relatório de aprendizagem, novembro de 2014).

Intrigante nesse trecho a postura do Arthur quanto a atender a solicitação da professora, mesmo que continue repetindo o "não". Em geral, para crianças menores, quando ainda não há compreensão da relação entre uma negativa e a ação interditada, a criança até verbaliza o "não", como faz o Arthur, mas, ao contrário dele, continua realizando a ação proibida. No caso dos transtornos do desenvolvimento, parece que a linguagem não acompanha o pensamento e a ação. Se o Arthur continua repetindo o "não" (linguagem), mas corresponde à solicitação (pensamento e ação), evidencia-se uma desarticulação entre a linguagem verbal expressada por ele e o pensamento que condiz com suas ações. A linguagem é um sistema que exige coordenar informações, mas seu pensamento parece fragmentado, possível núcleo dessa desarticulação.

Embora em menor proporção se comparado aos anos 2012 e 2013, momentos em que a comunicação e o diálogo eram difíceis permaneceram em 2014, sendo necessário compreendê-lo a partir de gestos ou expressões:

> "A proposta para o grupo no dia de hoje foi até que tranquila, mas para o Arthur eu não dei nada certo. Primeiro deixei ele em um grupo (de crianças), mas assim que coloquei a caixa na mesa (lego dacta) ele começou a pegar tudo pra ele, não deixando as crianças pegarem as peças e quando fui intervir ele começou a jogar tudo no chão. Como não consegui acalmá-lo pedi para que a Letícia sentasse com ele no tapete com uma caixa só pra ele, e mais uma vez não deu certo, ele passou a jogar tudo pela sala deixando o momento bem agitado, a Letícia tentava pedir para que ele não jogasse mas não tinha acordo e quando eu resolvi ir até ele e tentar pedir para que ele parasse ele começou a gritar e correr pela sala, passando por cima das crianças que estavam realizando a atividade, atitudes que há tempos não tinha". (Caderno de Planejamento e Registros, professora Monica, maio de 2014).

[55]"O barrigão do papai"; "O que passa aí?"; "Não".

> "O Arthur fica sempre tão fascinado com essa atividade [projeto com luz e sombras], que se recusa a sair da frente do projetor, falando muito mas que muitas vezes não conseguimos entender". (Caderno de Planejamento e Registros, professora Monica, maio de 2014).

Ao pensar sobre essas dificuldades, identifica-se no primeiro trecho que o Arthur estava certamente incomodado e o sinalizava com seu comportamento, jogando peças no chão, correndo e passando por cima das crianças, gritando. Talvez quisesse dizer algo sobre o jogo de lego dacta, mas a ausência de compreensão e diálogo entre ele e a professora Monica dificultou sua participação. Possível levantar a hipótese de que o material necessite que um adulto oriente a proposta, já que oferece muitas referências perceptuais e torna difícil para a criança dar sentido à atividade sem tal orientação. No segundo trecho algo similar aconteceu, já que se ele fosse entendido em suas falas, poderia ampliar seu diálogo com as outras crianças e assim suas possibilidades de novas aprendizagens. Avaliando o desenvolvimento da oralidade do Arthur, a professora Monica compartilha dessa reflexão:

> "Essa oralidade vem auxiliando também na relação com as crianças da sala, já é possível observá-lo dirigindo pequenas falas ao outro, principalmente quando ele quer alguma coisa, ele já consegue pedir ao invés de pegar como fazia antes. Até mesmo a agressividade diminuiu consideravelmente nesse período, talvez reflexo desse aumento na oralidade". (Relatório de aprendizagem, novembro de 2014).

Os registros de 2014 expressam as conquistas do Arthur e suas singularidades que passaram a ser notadas mais nitidamente:

> "O Arthur vem nos deixando um pouco confusas com sua 'dupla personalidade', ora ele é o Arthur, ora ele é o George, dizendo 'George não quer', 'George não gosta', e nesses momentos ainda não sei que atitude tomar, apenas respeito o seu momento. Mas nos outros momentos ele está mais esperto, mais falante e entendendo tudo o que eu falo e muitas vezes realizando as comandas solicitadas por mim, geralmente só as minhas, as de outros adultos é mais difícil". (Caderno de Planejamento e Registros, professora Monica, fevereiro de 2014).

Necessário comentar a respeito da "dupla personalidade", devido à possível atribuição de caráter lúdico a ela. Elkonin (1999) comenta que no desenvolvimento do jogo a criança coloca-se ao mesmo tempo como ela mesma e como outro, um papel que representa. Com a brincadeira, aos poucos a criança vai se tornando consciente de seu

comportamento e assim passa a diferenciar o “eu”, que é real, de outro “eu” que habita a situação imaginária. No caso do Arthur, como ele não afirma “*Eu* sou o George”, mas repete em terceira pessoa ‘*George* não quer’, ‘*George* não gosta’, evidencia-se uma dificuldade em assumir sua identidade, já que não há um papel assumido por ele ou um posicionamento como personagem. Talvez este tenha sido o caminho encontrado por ele para falar de si: apoiar-se no personagem que gosta. Ainda que haja uma representação mental de George, o Arthur não desempenha ações simbólicas, pois estas são suas e não do personagem. Por isso, parece que há uma cristalização Arthur-George, demarcando uma fragilidade na capacidade simbólica, pautada em ações repetitivas e não em ações simbólicas.

Merece destaque um último comentário sobre as características demonstradas pelo Arthur quando estava ou não estava bem e como estas particularidades alteravam todo o contexto da sala da professora Monica, o que permaneceu com maior ou menor ênfase durante todo o ano de 2014:

> “Essa semana também foi bem atípica, pois além do número reduzido, não teve a presença do Arthur que está viajando e apesar da falta que ele faz, pois com ele na sala não parou um minuto, fica mais fácil intervir e brincar com as outras crianças no parque e nas atividades”. (Caderno de Planejamento e Registros, professora Monica, março de 2014).
>
> “Essa atividade em especial foi marcada pela participação do Arthur que fez sua primeira produção, sem excesso de tinta e sem rabiscar tudo como sempre acontecia, troquei a sua folha e ele fez outra também bem legal que chamou a atenção de vários adultos que estavam por perto”. (Caderno de Planejamento e Registros, professora Monica, abril de 2014).
>
> “O dia foi marcado por uma agitação excessiva do Arthur, não sei que aconteceu, mas o dia foi bem mais difícil. Como ele percebeu que agora voltou a ter outra pro na sala [Leticia] ele começou a fazer coisas que não fazia e quando eu intervenho ele corre para a Leticia e vice-versa”. (Caderno de Planejamento e Registros, professora Monica, abril de 2014).

É possível afirmar que, em geral, as crianças também têm seus momentos de “altos e baixos”. Há semanas em que eles participavam mais, propostas em que eles se engajavam mais, dependendo de seus interesses, de suas parcerias, do momento que estavam vivendo, fatores que nem sempre eram totalmente acessíveis à professora ou à observação de um adulto. Com o Arthur não era diferente. Mas a forma dele comunicar tais fatores, de demonstrar seus interesses, de participar ou não de uma atividade ou mesmo de dizer que não estava bem, diferia da forma de comunicação das outras

crianças. Para ele, quando não é compreendido ou não entende a situação e palavras ao seu redor, torna-se difícil organizar-se, expressar-se mediante a fala ou controlar seu comportamento a partir das regras sociais de determinado contexto.

Outras crianças também apresentavam dificuldades em algumas situações, a exemplo o Carlos, outra criança da sala da professora Monica que, quando contrariada, "fazia birra", gritava e chorava. Muito nervoso, o Carlos não aceitava as alternativas que os adultos ofereciam para que ele se sentisse melhor e até mesmo para que pudesse solucionar um conflito que o estava afligindo. Com isso surge uma tendência de retomar a ideia patológica que se atribui a comportamentos que destoam do esperado. Adultos nem sempre estão bem 100% do tempo, há épocas em que se participa mais, em que se produz mais, e há épocas em que isso se inverte. Não precisa ser patológico, mas apenas encontrar um modo de comunicação e expressão passível de compartilhamento social, o que é construído no grupo de convivência diariamente.

Esse breve comparativo revela o quão curioso era a dinâmica interpessoal na sala da professora Monica, por que algumas vezes as reações do Carlos impactavam mais as pessoas do que as reações do Arthur. Ali, as particularidades de comunicação do Arthur haviam se naturalizado entre as crianças e o que não era possível para ele, era reconhecido como uma dificuldade ou preferência, como se verá mais adiante na descrição e análise de dados: "ele não sabe", diziam as crianças várias vezes sobre o Arthur, ou "ele não quer". Como o Arthur muitas vezes não se utilizava da fala convencional, as crianças o interpretavam dessa forma e aceitavam algumas condutas até que fosse possível para ele inserir-se no contexto de significações do qual compartilhavam.

Segundo toda a equipe de acompanhamento pedagógico, ainda havia situações em que o Arthur apresentava dificuldades para "aceitar e cumprir os combinados estabelecidos com o grupo" (Id.), o que lhe demandava auxílio direto, como os momentos em que "fugia" da sala e ou mesmo para sua participação qualitativa em diversas atividades. É consensual entre as professoras e a equipe de gestão que, aos poucos, o Arthur passou a aceitar a convivência com outras pessoas e interessar-se espontaneamente por jogos e brincadeiras.

Como os quadros de transtornos trazem uma característica de pensamento fragmentado, a peculiaridade de suas formas de aceitação e participação no contexto

escolar regrado localizam-se na capacidade de interpretação e articulação das informações ali presentes. Isso significa que quanto mais elementar for a regra ou mais alicerçadas em relações diretas e binárias (correr-pegar, sim-não etc), maiores são suas possibilidades de aceitação e participação no grupo. Por consequência, quanto mais complexas e entrelaçadas forem as informações, maior sua dificuldade para aceitar tais regras e assim surge a necessidade de um auxílio que traduza a ele um sistema complexo em regras que lhe sejam acessíveis, como situações em que houve a imitação.

Ao concluir a caracterização do contexto em que se realizou a pesquisa, retoma-se os principais agentes no contato com o Arthur: além dos amigos, crianças da turma, destacam-se a professora Monica (responsável pela sala regular durante os anos de 2013 e 2014); a professora Keila (responsável pela sala regular durante o primeiro ano escolar do Arthur, 2012); a professora Lia (itinerante do AEE); a Letícia (auxiliar em educação); as professoras Carol e Driele (que eventualmente substituíram a professora Monica em suas ausências); a coordenadora pedagógica Julia e a diretora Eliza, além da presença da própria pesquisadora.

3. PROCEDIMENTOS DE PRODUÇÃO E CATEGORIZAÇÃO DE DADOS

A pesquisa qualitativa é uma abordagem metodológica que pode valer-se de variadas técnicas para gerar informações (COHEN et. al., 2000). Ao aproximar-se de uma escola de educação infantil como campo de pesquisa e ao contemplar a brincadeira como tema, o estudo de caso contou também com a participação de crianças como sujeitos que atuam diretamente na pesquisa. Por isso, pensou-se o processo de produção de dados de modo a atender esta complexidade, ou seja, dar visibilidade às crianças e aguçar a escuta a respeito do que dizem e fazem, independente da presença de um transtorno do desenvolvimento. De acordo com a especificidade deste estudo, definiu-se a seguinte organização na abordagem dos participantes e respectivas fontes:

	Observações / notas	**Questionários**	**Documentos**	**Áudio e vídeos**
Crianças	X		X	X
Auxiliar em educação (Letícia)	X	X	X	X
Professoras (Monica, Keila, Carol e Driele)	X	X *entrevistas	X	X
Professora itinerante (AEE - Lia)	X		X	
Coordenadora Pedagógica (Julia)	X	X	X	
Diretora (Eliza)	X	X	X	

Tabela XIX – *Instrumentos no processo de produção dos dados por participante*
***Fonte*: ---**
*As entrevistas foram realizadas em agosto de 2015 no intuito de complementar e validar dados.

A observação participante exige a interação ou participação ativa do pesquisador com os agentes, implicando no "reconhecimento do caráter dialético envolvido do ato de pesquisar" (HOLANDA, 2006, p. 370). Esta técnica de geração de dados justifica-se pelo cuidado em ver e ouvir as crianças, em perceber suas emoções ou mesmo intervir

em situações de risco (MARTINS FILHO, 2011, p. 100; ALDERSON, 2005). Foi necessário o cuidado com a auto-observação, para que se minimizasse a interferência nas atividades das crianças e assim acredita-se que se demonstrou interesse por suas brincadeiras sem condicioná-las.

O uso do caderno de notas permeou todo o processo, considerando as percepções da pesquisadora (HOLANDA, 2006). Foram incluídas fotografias de materiais pedagógicos, recursos construídos pela professora ou criações das crianças, enquanto sustentação das discussões que ali se delineavam. As falas dos participantes, questionários e entrevistas trouxeram dados descritivos na linguagem do próprio agente (BOGDAN e BIKLEN, 1994) e foram relevantes para a compreensão acerca de suas concepções. Reconhecendo que tal processo sempre perpassa pela subjetividade do pesquisador (CHIZZOTTI, 2003; HOLANDA, 2006), como princípio ético, todo material transcrito foi lido e validado pela professora Monica e pela auxiliar Letícia. Na hipótese de discordância, o material seria descartado, mas essa ação não foi necessária.

A escola demonstrou-se extremamente acessível ao disponibilizar documentos. Foi fornecida uma cópia do PPP (projeto político pedagógico) e cópias dos relatórios de aprendizagem do Arthur referentes aos anos de 2013 e 2014. A professora Monica doou para a pesquisa seus Cadernos de Planejamento e Registros dos anos de 2013 e 2014. O único documento do qual não se teve acesso foi o Registro de Acompanhamento Específico (ficha RAE) do Arthur. Foi informado pela Orientadora Pedagógica que estas fichas são preenchidas com a parceria de outros profissionais[56] e ultrapassam as dependências da escola, envolvendo outros setores da Secretaria de Educação do município. Optou-se por descartar este material, a fim de atender às solicitações da rede de ensino.

Quanto aos áudios e vídeos, estas são ferramentas únicas que possibilitam registrar com maior exatidão um recorte da realidade (KOHATSU, 2007). Similar a uma “memória audiovisual” (MARTINS FILHO, 2011, p. 99), ao mesmo tempo em que direciona a atenção para aspectos que não seriam percebidos na observação participante (PINHEIRO, 2005), também torna possível rever várias vezes as mesmas situações de interação, num processo que revela o movimento da criança e a dinâmica de seu

[56] Além da equipe de gestão, a professora da sala e a professora itinerante, contam com a colaboração da psicóloga, fonoaudióloga, terapeuta ocupacional, entre outros.

contexto sociocultural (MARTINS FILHO, 2011). Os áudios compõem um total de cerca de 1 hora de gravações, fragmentadas em pequenos trechos de entrevistas com as crianças. Os vídeos são compostos em grande parte por doações provenientes dos registros pessoais da professora Keila, durante o ano de 2012, produções da professora Monica ao fim do ano letivo de 2014 e pequenos trechos de filmagens de brincadeiras, num total de cerca de 1 hora e 30 minutos de gravações. Infelizmente, não foi possível priorizar os vídeos como ferramenta devido à primeira solicitação da rede de ensino que pontuava a não utilização de imagens. Contudo, durante a organização dos dados, notou-se a riqueza desse material e contatou-se novamente a rede de ensino a fim de utilizá-los a partir de transcrições e descrições. Tal procedimento foi então autorizado desde que não identificasse os agentes da pesquisa.

De acordo com o quadro teórico presente neste estudo, sabe-se, por um lado, da dificuldade dessas crianças em engajar-se no jogo simbólico; por outro, que imaginação e simbolismo desenvolvem-se no decorrer da brincadeira. Portanto, já os primeiros contatos com o campo de pesquisa aconteceram com perguntas norteadoras quanto ao acesso do Arthur a experiências sociais, se havia dificuldade na compreensão destas experiências e quais eram seus interesses e motivação para brincar.

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

Todo o processo teve como foco situações de atividades livres, em espaços estruturados, individuais ou em parcerias com outras crianças, guiadas ou não pela professora, numa frequência de 2 a 3 vezes por semana. Para isso, priorizaram-se momentos de parque, pátio, quadra, diversificada e “brincadeira estruturada”, sendo estas situações sempre combinadas previamente com a professora Monica e a diretora Eliza, na construção de uma relação respeitosa perante o trabalho realizado. Nos dias em que a sala da professora Monica esteve com uma professora substituta, também foi questionado se o processo de pesquisa acarretaria em algum incomodo e se este poderia ser realizado. Como as professoras Carol e Driele permanecem o tempo todo na escola,

possuem vínculos com as crianças e também consentiram com o processo de pesquisa, foi possível dar continuidade à geração dos dados mesmo na ausência da professora Monica.

O trabalho de campo realizou-se por 7 meses – junho a dezembro –, durante o ano letivo de 2014. Segue detalhamento da duração do processo de produção de dados:

	Observações / notas	**Questionários**	**Documentos**	**Áudio e vídeos**
2012 (resgate do arquivo pessoal dos participantes)			X	X (vídeos)
2013 (resgate do arquivo pessoal dos participantes)			X	X (vídeos)
2014 *fev.-maio* (resgate do arquivo pessoal dos participantes)			X	X (vídeos)
2014 *junho-dez.* (7 meses da fase de inserção da pesquisadora na escola, frequência: 2 vezes por semana)	X	X	X	X (áudio e vídeos)
2015 *agosto*		entrevistas		
Tempo Total: Compilação do material	Cerca de 60horas	---	---	Áudio: 1hora Vídeos: 1hora30min.

Tabela X – *Instrumentos no processo de produção dos dados por tempos/duração da pesquisa*
***Fonte*: ---**

Inicialmente, optou-se por aproximar-se das crianças e familiarizar-se com a rotina da professora Monica de modo a minimizar comportamentos atípicos dos participantes e a evitar ao máximo possíveis distorções da realidade (BOGDAN e BIKLEN, 1994). Por isso, o uso de áudios com entrevistas e questionários restringiu-se ao final da etapa de inserção da pesquisadora no ambiente escolar. Nos primeiros dias,

também não houve nenhuma tentativa de compartilhamento de brincadeiras com o Arthur, o qual foi lentamente se aproximando em diversas situações. Ao final de todo o processo de produção dos dados já era possível brincar com ele, embora ele manifestasse claramente suas preferências: a professora Monica e a auxiliar Letícia.

Após o encerramento do processo de geração dos dados, organizou-se todo o material e cópias em DVD de dados foram entregues à EMEB e à Secretaria de Educação de São Bernardo do Campo, conforme acordado no ato de autorização da pesquisa. O processo de análise subdividiu-se em três etapas principais: a primeira caracterizou-se pela leitura do material por diversas vezes, o que resultou na identificação dos pontos propostos no exame de qualificação. As primeiras impressões apontavam situações que se repetiam durante as observações, como a dificuldade do Arthur em brincar no parque sem jogar areia e seu envolvimento com jogos de encaixe com a constante classificação das peças por cores ou formatos.

A segunda etapa do processo consistiu em rever todo o material, pensando sua organização para posterior decodificação e emergência das categorias de análise. Essa foi uma etapa densa do processo devido a grande variedade e riqueza do material gerado. Buscou-se na proposta de análise microgenética respaldo para se pensar o modo de organização dos dados, recortando o material em episódios significativos (GOÉS, 2000), para a posterior emergência de categorias que fossem condizentes com a complexidade desse estudo. Compreende-se que na microgenética a interpretação dos fenômenos ocorre mediante a captura dos momentos de transformação da dinâmica das interações e desenvolvimento humanos (KELMAN e BRANCO, 2004), o que não foi possível nesta investigação, já que os registros evidenciavam os saltos no desenvolvimento da criança, mas não alcançavam os detalhes do processo.

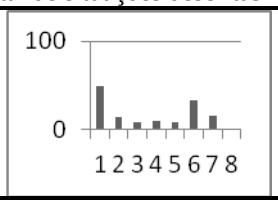
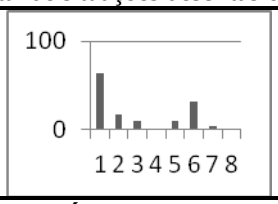
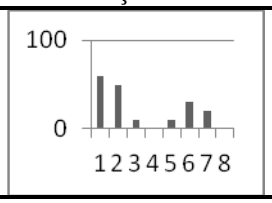
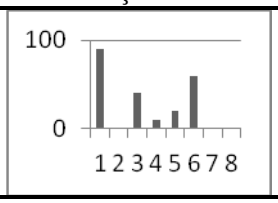
Assim, houve uma articulação entre procedimentos metodológicos do estudo de caso e da microgênese para a organização e análise dos dados. No estudo de caso há vantagem na utilização de diversas fontes para a coleta de dados, o que viabiliza o processo de triangulação como estratégia de validação ao combinar duas ou mais fontes de informação para se discutir sobre uma mesma hipótese (YIN, 2005), considerando as múltiplas perspectivas na interpretação de significados (STAKE, 1999). O uso de protocolos descritivos de orientação microgenética tornou possível o cruzamento de informações.

Durante a segunda etapa do processo de análise, os protocolos descritivos foram utilizados para cada fonte de geração dos dados, com foco no que houve em cada episódio considerado como brincadeira. Esses protocolos tiveram como eixos o que as crianças fizeram e falaram; a proposta e duração da atividade; o interesse do Arthur e sua participação; o que ele falava e se havia recusa à proposta ou chamados dos amigos; a intervenção e o processo de mediação; a avaliação da proposta, comentários e observações.

Cada eixo continha transcrições e descrições na íntegra, bem como as primeiras reflexões da pesquisadora. Tornou-se necessário retomar veementemente a pergunta central do estudo, *"É possível o jogo simbólico?"*, já que muitas questões para análise emergiram durante essa etapa. Notou-se que para argumentar sobre tal questão, primeiro era necessário compreender *como* o Arthur brincava e depois afirmar sobre suas possibilidades de simbolização. Assim, os protocolos criados foram analisados a partir de duas questões norteadoras que pudessem caracterizar a brincadeira do Arthur: *De que ele brinca? Com quem ele brinca?* A leitura do material suscitou as possibilidades de 1 a 8 para cada uma dessas perguntas norteadoras. Os temas foram definidos a partir do que o Arthur fazia em consonância com o questionamento central da pesquisa, dando ênfase a situações que poderiam ser consideradas como simbólicas. Já as parcerias foram pensadas de modo a aumentar a complexidade do relacionamento interpessoal, partindo da brincadeira sem parceiros rumo ao compartilhamento de significações.

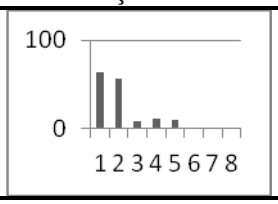
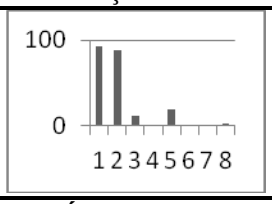
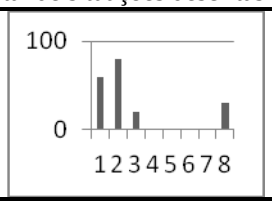
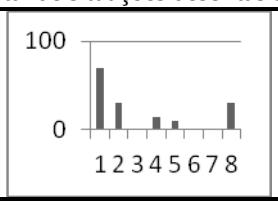
Para cada fonte foram criados gráficos para determinar os interesses do Arthur. Um olhar analítico para as porcentagens possibilitou a emergência de categorias que pudessem explicitar como era a brincadeira dele. Por temas, o cruzamento das quatro fontes indicaram dois pontos de destaque: 1. A exploração do movimento, dentre jogar coisas e percebê-las no espaço; 2. A ausência do jogo de papéis criando enredos. O jogo funcional também foi recorrente, mas não foi considerado como categoria por que englobava muitas possibilidades de brincadeira (uso de miniaturas, leitura de livros, quebra-cabeças, bingos etc.). Quanto às parcerias, o cruzamento das informações resultou em duas outras categorias: 1. O brincar sozinho ou com apenas um parceiro, preferencialmente um adulto; 2. A inabilidade para inserir-se no grupo, com exceção das propostas realizadas com música.

Os gráficos ilustram as preferências por temas e por parcerias do Arthur:

Observações / notas Total de situações descritas 71	**Documentos** Total de situações descritas 63
	
Questionários Total de situações descritas 18	**Áudio e vídeos** Total de situações descritas 50
	

1. Jogar as coisas (areia, água, objetos etc. – ver e explorar o movimento)
2. Correr e fugir
3. Construção/desconstrução
4. Percepções no espelho
5. Categorização de peças
6. Jogo funcional (uso de miniaturas, leitura de livros, quebra-cabeças, bingos)
7. Imitação ações (com ou sem substituição de objetos)
8. Assumir papéis criando enredos

Gráficos III – *De que o Arthur brinca?*
***Fontes*:** Processo de produção de dados
Gráficos elaborados em porcentagens

Observações / notas Total de situações descritas 71	**Documentos** Total de situações descritas 63
	
Questionários Total de situações descritas 18	**Áudio e vídeos** Total de situações descritas 50
	

1. Sozinho
2. Com um parceiro (adulto)
3. Com um parceiro (criança)
4. Com dois parceiros (dois adultos)
5. Com dois parceiros (um adulto e uma criança)
6. Com dois parceiros (duas crianças)
7. Com mais de dois parceiros (adultos e/ou crianças)
8. Junto com o grupo (coletivo) – todos os registros de ocorrência contaram com música

Gráficos IV – *Com quem o Arthur brinca?*
***Fontes*:** Processo de produção de dados
Gráficos elaborados em porcentagens

A terceira etapa do processo de análise consistiu em refletir sobre as categorias levantadas e argumentar sobre as possibilidades do Arthur de engajamento no jogo simbólico. Compondo articulações com o quadro teórico da presente investigação, essa última etapa teve como objetivo dar sentido às partes que compõem o todo (STAKE, 1999) e foi concomitante à redação da dissertação final.

III. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Adentrando a brincadeira do Arthur: *de quê e com quem ele brinca?*

> *Our knowledge of any complex phenomena, such as social engagement, children's play, friendship and so on, depends to some extent on how we choose to view it. How we look at autism - whether we focus on sameness or difference, the individual or the group, strengths or weaknesses - affects our understanding of what autism is and our ideas about how to support it.*
>
> --- Carmel Conn

Conforme explicitado no quadro metodológico, a organização dos dados e sua categorização partiu da retomada da pergunta central do estudo, *"É possível o jogo simbólico para o Arthur ?"*, já que muitas questões para análise emergiram durante essa etapa. Para isso, tornou-se necessário compreender *como* o Arthur brincava e depois afirmar sobre suas possibilidades de simbolização. Das duas questões norteadoras na caracterização da brincadeira do Arthur, *De que ele brinca? Com quem ele brinca?*, emergiram as quatro categorias presentes nessa análise, que tem como objetivo demonstrar os resultados da pesquisa e viabilizar a discussão sobre o processo de desenvolvimento do jogo em suas formações simbólicas e as possibilidades de engajamento nessa atividade para o Arthur.

Nesse capítulo, as categorias serão abordadas em dois grandes eixos: escolhas e preferências do Arthur por temas e por parcerias no desenvolvimento das brincadeiras. Por temas, consideram-se 1. A exploração do movimento, dentre jogar coisas e percebê-las no espaço; 2. A ausência do jogo de papéis criando enredos. Quanto às parcerias, concebem-se 1. O brincar sozinho ou com apenas um parceiro, preferencialmente um adulto; 2. A inabilidade para inserir-se no grupo, com exceção das propostas realizadas com música.

1. “VER-CAIR”: O ESTUDO DO MOVIMENTO

Ele tá jogando no telhado e esperando cair. Ele gosta de ver cair. Eu já fiz esta brincadeira na casa da minha avó...

--- Gustavo (sobre a brincadeira do Arthur)

A análise dessa categoria inicia-se com uma retomada do quadro teórico quanto à caracterização da brincadeira de crianças com transtornos do desenvolvimento, mais especificamente as que se enquadram no espectro do autismo. Os diversos enfoques vêm demonstrando que essas crianças possuem interesses limitados e comportamentos atípicos ao engajar-se em suas brincadeiras, o que resulta num quadro em que o jogo parece menos espontâneo se comparado às crianças de desenvolvimento típico. Segundo Conn (2014), essas crianças encontram dificuldades em diversificar suas formas de brincar. Geralmente, atribuem aos objetos sentidos sociais de modo bastante limitado, preferem jogos de natureza física, explorando principalmente o tato e o campo visual, e envolvem-se em experiências em que a categorização ocupa lugar de destaque, como colecionar itens, elaborar listagens, repetir sons ou trechos musicais, soltar ou derramar objetos/líquidos e observar movimento.

Nessa categoria, pretende-se explicitar como se dava esse interesse no Arthur. Na análise dos dados produzidos no decorrer da pesquisa, essas formas de brincar apareciam com muita frequência e embora se considere que alicerçar a discussão desse estudo nesta particularidade possa, de algum modo, restringir a qualidade da brincadeira da criança, este não é o objetivo.

Por um lado, há uma aposta em suas potencialidades para engajar-se em brincadeiras de outra natureza, tal análise permanece necessária para que seja dado ao Arthur um reconhecimento de que suas preferências talvez não sejam assim tão dissonantes do usual, como se conclui num primeiro olhar, menos meticuloso. Tem-se como primeiro objetivo lançar um olhar à criança, sem, com isso, menosprezar um de seus maiores interesses: o jogo nomeado por outra criança – o Gustavo –, como “ver-cair” ou, como será abordado aqui, o estudo do movimento das coisas. Compreende-se que essa é uma interpretação da pesquisadora, que encontrou em sua análise base para fundamentá-la.

Por outro lado, é tecida uma argumentação se este jogo pode ou não ser considerado como ação simbólica, de acordo com uma abordagem histórico-cultural. Esse conjunto de ações que caracterizam a brincadeira "ver-cair" poderiam ser considerados como motivação para atividade principal da criança? Há situação imaginária? De que natureza? Estas questões orientam a compreensão sobre a atividade lúdica do Arthur e compõem o segundo objetivo da análise presente nesta categoria.

A seguinte discussão parte de dois relatos, o primeiro da professora Monica e o segundo da coordenadora pedagógica, já que consideram vários aspectos – lançar objetos, classificar, observar o movimento, resistência –, os quais serão explorados no decorrer dessa categoria:

> "Seu contato com objetos se dá muito na exploração, do jogar, de ver o movimento, de classificar (quando jogos de montar) por cores e tamanhos." (Questionário II, à professora Monica e auxiliar Letícia, 07 de novembro de 2014).

> "Gosta de explorar o movimento em espaços externos... Areia e água são explorados por ele sendo lançados, provocando uma difícil situação com queixas dos colegas... e resistência em abandonar esse comportamento." (Questionário I, à coordenadora pedagógica e diretora, 29 de agosto de 2014).

A primeira impressão que se tem a respeito da brincadeira do Arthur é bastante similar ao que as crianças da turma da professora Monica pontuam quando questionadas sobre isso – "A brincadeira dele é só de jogar" (Duda, Áudio 1, 22 de setembro de 2014) – ou até mesmo da própria professora Monica quando do início do seu trabalho com o Arthur em 2013:

> "...sua única participação era jogar as letras longe... é muito marcante sua necessidade de jogar as coisas, principalmente peças dos jogos... essa necessidade aparece também na hora do lanche quando ele esfarela todo o pão e no parque jogando o tempo todo areia para cima... quando a gente consegue levá-lo para a balança ele passa a jogar areia com os pés, o mesmo ele faz quando anda chutando areia." (Caderno de Planejamento e Registros, professora Monica, fevereiro de 2013).

Como é possível que esse interesse tenha se transformado na sua trajetória escolar? Como uma ação que parecia um gesto de indisciplina ou rebeldia em situações de recusa recebeu outro significado ao final de 2014? De que forma as experiências de lançar objetos tornaram-se interpretáveis diante dos outros? Por que é válida essa

afirmação de que passou a acontecer, para o Arthur, um estudo do movimento das coisas?

Nas diversas situações de jogos, ou seja, situações em que o Arthur parecia concentrado em algo, focado em algum projeto que lhe parecia aprazível, observou-se que o núcleo de seu interesse se mantinha. Pensar e interpretar o movimento eram base de quase todas as experiências que lhe despertavam atenção:

> Durante a atividade diversificada, o Arthur questiona à Leticia quanto às cores das peças, conforme vai organizando-as em sequencia: "Que cor ié iessie?" – a Letícia vai nomeando. Tento participar do jogo: "Oi Arthur, que você tá fazendo? Que você tá montando?" – não obtive resposta. Insisto: "É uma escada?" – interpreto a fala do Arthur enquanto ele repete os nomes das cores, dizendo "Pode subir... pode subir". (Caderno de Notas 21, 31 de outubro de 2014).

(Figura I – Produção com peças de encaixe)

> Tento inverter o formato das peças, depois que ele me aceita, ele recusa a inferência "por que tem que ser assim?" Ele joga pra trás as peças que não precisa, imito o comportamento. "Já sei! Vamos por assim" – mostro outro jeito "Não! É assim! Assim!" – ele diz, mostrando e falando muito enfático. (Áudio 9 e 10, 31 de outubro de 2014).

Nesse dia, o Arthur recusou quase todas as tentativas de participação no jogo. Repetia falas ao passo em que também repetia o movimento do braço e do corpo ao manusear as peças na direção de sua produção. À primeira vista, ainda mais quando se tem a imagem da produção (Figura I), é que sua brincadeira é um jogo de categorização, seriação das peças, que necessita seguir as mesmas posições. De fato, não se pode negar essa peculiaridade do jogo dele. Mas há outra questão quando se debruça sobre o interesse do Arthur. Além dos movimentos que ele realizava durante o direcionamento das peças na produção, ele repetia "O azul pode subir... agora o laranja... pode subir, pode subir..." – e assim continuava dizendo para cada peça que seriava. Da questão das oposições e alternâncias – construir/desconstruir, ver/não-ver, colocar/tirar – emerge a

relação com o interesse em ver os objetos caírem: ele diz “pode subir”, mas o que sobe, cai, tem que descer. Essa relação pode ter sua origem no vínculo que ele estabelecia com a Letícia, que sempre brincava com ele quando lançava bolinhas de ping-pong para o telhado e as esperava cair: “Onde está? Desceu?” – ela perguntava. (Caderno de Notas 24, 17 de novembro de 2014).

Também quando há uma negativa da parceria no jogo, quando há sua recusa, evidencia-se uma mensagem que pode ser interpretada como “se você quer brincar, brinca direito então”, por que, na verdade, nenhuma das inferências realizadas aproximava-se da sua ideia de ver como as peças iam se movendo e assumindo as posições na produção[57]. As interferências apenas inseriam novas significações com vistas a transformar um jogo que era do seu interesse genuíno em um jogo que não lhe interessava mais. Sob essa lógica, natural que ele repelisse a parceria de alguém que não entendia sobre o que ele realmente queria brincar.

A situação seguinte explora o movimento sob outra perspectiva:

Transcrição	Descrição
	O Arthur monta e desmonta o telefone na base do aparelho. Monta e arremessa para cima, olha para a queda do objeto preso ao fio da base. Quando quebra ao cair no chão, ele remonta.
	O Arthur arremessa o telefone.
Arthur: Atacaaar! Pesq.: Oh Arthur, vai quebrar... Arthur: çaduvadumuno ai priiiiii	Ele imita o som do toque do telefone.
Pesq.: Vai quebrar tudo se jogar pra cima, liga, liga pra Leticia, liga, vê se ela fala com você, liga pra ela. Letícia: Arthur, você tá tacando no chão é, pra quebrar?	Letícia senta ao lado do Arthur, enquanto ele arruma a base do telefone que havia quebrado. Ele olha para ela e para de jogar o aparelho. A Leticia se distancia. Logo depois o Arthur começa a bater o objeto na parede, até quebrar. Ele remonta, busca com olhares os adultos presentes na sala e, na sequencia e sem dizer nada, ele joga novamente o objeto.

(Vídeos 15, 17 e 18, arquivo sala da professora Monica, 2014).

[57] Hipótese da pesquisadora.

Nessa situação, o Arthur explora o movimento do telefone a partir dos lançamentos realizados com auxílio do fio preso à base (conector à fonte de energia). O interesse dele era explorar onde e como aconteciam as quedas do objeto. Num momento, tentou lançar a base toda do telefone, mas foi acompanhando com as mãos para que não se chocasse com tanta força ao chão, o que indica que ele sabia que era muito pesado. Com o "gancho" do telefone, ele descobriu que poderia arremessar e estudar onde cair. No entanto, quando o telefone caia no chão e quebrava, ele buscava os adultos com o olhar, como quem verificava se estava sendo observado. Os vídeos indicam, assim, que ele sabia ser um jogo proibido pelos adultos, pela possibilidade de quebra do brinquedo, mas explorar o movimento do telefone ao ser lançado era mais importante para ele, por isso, o jogo permanecia.

Há a hipótese de que essa brincadeira era um jogo de construção/desconstrução, a qual se descartou quando houve o choque intencional do telefone com a parede. Ainda que o objeto também quebrasse e viabilizasse sua remontagem, o Arthur retomou os lançamentos e recomeçou a observação do movimento do aparelho, como quem estudava as relações do objeto com o espaço físico. Bater o aparelho na parede não foi suficiente para atender a esse objetivo.

Outra situação ocorre em 2014, quando a professora Monica desenvolveu com a turma um projeto com luz e sombras. Nessas experiências, as crianças exploravam os objetos e os projetavam para apreciar e argumentar sobre as sombras. Mas acontece que uma sombra não é estática. As sombras têm movimento, sempre, para além do que se propõe realizar com o objeto, por que as sombras dependem de incidência de luz e de outros fatores externos, presentes no contexto naquele momento. O movimento das sombras foi o que provavelmente despertou o interesse do Arthur, ainda que pudesse ter outros fatores que lhe chamassem atenção:

> "Muita alegria para mim ver o Arthur se divertindo e mostrando tudo para o pai, brincando com as lanternas, brincando com as mãos e dizendo ao pais falas como: olha o cachorro, olha o pato." (Caderno de Planejamento e Registros, professora Monica, junho de 2014).
>
> Pesquisadora: Nas atividades com sombras você conta que o Arthur ficava fascinado. Por que você acha que esta atividade despertava tanto o interesse dele?
> Professora Monica: "É, primeiro eu acho que a questão do movimento já chamava a atenção pra ele, dele né, de forma geral. Então assim, no primeiro ano eu não podia ligar o ventilador da sala... Eu não podia ligar o ventilador,

> por que ele ficava olhando o movimento do ventilador, e depois a gente foi conseguindo distrair e tirar, mas assim todos os brinquedos que rodavam, ele ficava muito tempo rodando as coisas, ele gostava, então tudo que era movimento ele gostava, prestava muita atenção. Mas eu acho que na sombra... a questão do movimento era um motivo de chamar e o ambiente escuro, brincar, mexia, ele percebia que ele se mexia, dava pra, ele via que ele se mexia na parede branca, então tudo, a mão dele, ele mexia os dedos, ele se mexia pra ver... então assim, foi um trabalho de ver, a gente fazia fantoches pra eles poderem brincar com fantoches...” (Entrevista professora Monica, 13 de agosto de 2015).

Aqui há destaque para o trabalho realizado e para as reflexões da professora. Para uma criança que aprecie o estudo do movimento, um projeto com o uso de luz e sombras é uma alternativa que atende a seu interesse genuíno. Outro fator que pode ter despertado a atenção do Arthur é a questões dos contrastes no ambiente escuro. Quando a professora Monica afirma que “foi um trabalho de ver”, referindo-se à apreciação, ela valida o interesse do Arthur em explorar sua percepção acerca do mundo físico, a partir do estudo do movimento. No primeiro trecho, destaca-se a demanda do Arthur pelos pais, compartilhando com eles suas experiências perceptuais.

Os dois próximos trechos dizem respeito a mesma sequência de atividades: um projeto de construções com uso do lego dacta como recurso. Nessa proposta, havia a construção do carrinho para a posterior discussão com as crianças sobre como este se movimentava pela rampa. O primeiro trecho ocorreu com a colaboração da professora Lia (atendimento educacional especializado) e suas intervenções para que fosse possível a participação do Arthur. Ele apresentava algumas dificuldades para compreender a proposta, iniciava a seriação e a categorização das peças e acabava por não realizar as construções, quer dizer, não participava da atividade seguindo a consigna, o que impedia o compartilhamento de significações com o grupo e as demais crianças. Já o segundo trecho descreve a tentativa de repetição desta experiência, mas agora sem a intervenção direta de um adulto:

> “o mais legal nesse dia foi incluir o Arthur na atividade com a ajuda da Lia que me orientou a colocar uma imagem de um carrinho pronto para ele observar e não dar também todas as peças do Lego e sim apenas as que foram usadas na construção do carro e assim conseguimos com que ele montasse o seu carro e que depois se divertisse com ele descendo a rampa milhões de vezes, não conseguia tirá-lo da atividade tamanho foi o seu envolvimento. Essa foi a etapa de introdução do plano inclinado.” (Caderno de Planejamento e Registros, professora Monica, junho de 2014).

> "Não consegui envolver o Arthur na construção... Depois durante a roda ele até que se envolveu um pouco, mas foi difícil, pois ele só queria ficar no centro da roda, em frente a rampa, dificultando o trabalho do grupo, foi bem cansativo tentar fazer com que ele participasse sem atrapalhar a atividade do grupo." (Caderno de Planejamento e Registros, professora Monica, junho de 2014).

Logo no início do projeto, o lego despertou muito o interesse do Arthur, devido os momentos de conferência das peças, que parte da seriação e da categorização para reorganização do jogo. Com a intervenção da professora Lia, tornou-se possível sua participação, mantendo seu interesse em outro foco, que não as peças "soltas". O plano inclinado correspondeu às expectativas do Arthur e ele pode explorar o movimento de forma significativa, dentro de um contexto social. No primeiro trecho, todo o processo foi compartilhado com a Lia. Ela conversava com ele, acompanhando seu interesse e articulando-o à proposta para viabilizar sua compreensão e participação. Seguindo o raciocínio de que o Arthur possui interesse pelo movimento, evidente que no segundo trecho ele permaneceu em frente à rampa. Seu maior interesse não estava na proposta de construção do carrinho, e sim no estudo do seu movimento propiciado pelo plano inclinado. Na primeira experiência, além da participação da Lia, a rampa era explorada apenas por ele, já na segunda vez, além de não possuir um adulto interagindo diretamente, ele precisou dividir a rampa com outras crianças, um desafio que lhe foi muito maior.

As situações seguintes possuem algum fundo temático o que traz a tona o questionamento quanto ao simbolismo. A organização do espaço induz ao jogo imaginário quando pressupõe um cenário para brincar. Contudo, o processo para o Arthur dá-se de maneira peculiar:

> Logo o Arthur começa a jogar brinquedos dentro da pia. A professora Monica percebe muito rapidamente e me diz: "Agora acabou a brincadeira". Pergunto por que, e ela me explica que é por que ele começou a jogar as coisas dentro do buraco da pia. "Agora ele não para mais" – completa. Ela intervém para não deixá-lo entrar neste movimento. O Arthur diz: "Pode parar!" e a professora Monica segue firme: "Não! Pode parar você!". Então, ela sugere novos jogos. "Vamos brincar de outra coisa?" Mas ele não aceita. Ela insiste, tenta impedir seu movimento com o corpo, intervindo de outras formas além da verbal. Ela vira a pia para a parede, de modo que a porta não abra mais, coloca uma banheirinha no buraco onde era a pia: "Vamos dar banho agora". A Eliana, que estava perto, se interessa pela brincadeira e vem com uma boneca. O Arthur resiste: "Onde que tá?" – questiona sobre o buraco da pia. Logo percebe e tenta desvirar a pia da parede. A pro Monica não deixa e diz: "Vem dar banho na boneca". Ele resiste e responde: "George não quer dar banho!" – fala sobre si mesmo. (Caderno de Notas 10, 05 de setembro de 2014).

(Figura II – Pia adaptada para crianças em madeira)

> Ainda com o sorvete e o bolo de rec-rec nas mãos, o Arthur se interessa por outro cantinho: pega um boneco McStill. Ele explora o elástico, pendurando o boneco numa espécie de rapel entre um pilar e outro. Outras crianças gostaram da ideia: se aproximam e penduram novos bonecos McStill, mas o Arthur só interagia com a Letícia. Ela pendura um boneco num dos cantos do elástico, próximo a um dos pilares de madeira. Conforme o Arthur vem batendo com o bolo de rec-rec no fio elástico esticado, o boneco se desprende da corda e cai numa caixa logo abaixo. Assim ele repete para si mesmo: "Muito bem, Arthur!". Ele repete esta sequência (pular no fio, cair na caixa, comemorar e recomeçar) cerca de 14 vezes, solicitando a Letícia que continue colocando o boneco de volta no fio após a queda na caixa. Ele diz: "Caiu!". A Letícia: "Ich!" Cada vez que o boneco cai, ele comemora. Certo momento a Letícia se nega a por o boneco novamente no fio, então ele diz: "Põe aí!" (Caderno de Notas 7, 23 de agosto de 2014).

Nessas situações, nota-se alguns riscos que a brincadeira "ver-cair", ou engajar-se no estudo do movimento dos objetos, podia assumir quando o Arthur iniciava esta exploração sem o entendimento ou a resignificação realizados por seus pares, como relatado na experiência com o lego, que contavam com as inferências da professora Lia. Tanto na sequência de jogar objetos dentro da pia quanto no jogo de rapel com o boneco McSteel, ele passou a repetir movimentos de modo obsessivo, a ponto de recusar parcerias, já que estas não compreendiam seus objetivos durante estas atividades. Há duas observações principais a respeito dessas brincadeiras: a primeira é que seu jogo assumia caráter misterioso, enigmático, e a repetição assemelhava-se a subsequentes tentativas de solucionar um problema que apenas o próprio Arthur entendia; a segunda refere-se à natureza dessas brincadeiras, consideradas motoras e repetitivas, que são típicas de crianças numa fase abaixo aos três anos, período classificado por Piaget como período sensório-motor.

Ao retomar Malaguzzi (1999), compreende-se que cada criança é única em suas particularidades e agente de suas próprias escolhas e decisões. Expressar-se por meio de "cem linguagens" significa que há diversas experiências pelas quais cada criança

apreende o mundo a sua maneira. Desse modo, olhar para a brincadeira do Arthur na tentativa de compreendê-la, não a partir de seu caráter misterioso e enigmático, mas sob o enfoque que o próprio Arthur atribui a suas ações é privilegiar a participação dele na construção de seu conhecimento. Para ele, essa brincadeira não é obsessiva; ela é sua forma de solucionar um problema, ainda que o outro não o compreenda. Ela possui um significado que já não é "estranho" quando se toma seu interesse enquanto um projeto de estudo, projeto guia idealizado pela criança.

Quanto ao período sensório-motor de Piaget (1990), este é caracterizado pela coordenação de sensações e experiências perceptivas a comportamentos motores. Nessa etapa, gradativamente a criança vai reconhecendo sua existência no mundo e dando intencionalidade a seus atos. Ela passa por subestágios em que estabelece relações repetitivas de exploração e ensaio com o próprio corpo, depois com o corpo do outro, e assim amplia para sua relação com os objetos. No último subestágio do período sensório-motor, a criança já consegue reproduzir ações com objetos, utilizando para isso a reflexão prévia, relações de causa e efeito, tentativas diversas para solucionar um problema.

Honey et. al. (2007), em estudo sobre comportamento repetitivo e a brincadeira em crianças com transtornos do desenvolvimento, reitera que esta atividade predomina em crianças até os 4 anos de idade, depois tende a diminuir, enquanto em crianças com um quadro de transtornos, esta característica se mantém pelo menos até os 8 anos. Essas brincadeiras, no caso do Arthur, realmente possuem essas características, já que repetem esquemas de ação, possuem seu objetivo e são intencionais. Além da faixa etária, a diferença fundamental consiste em que, no sensório-motor, a criança faz ensaio e erro até encontrar a solução adequada para a situação vivenciada; mas para o Arthur, parece que há uma "certeza" sobre que esquema utilizar, pois ele repete a mesma estratégia por diversas vezes, ainda que não alcance a solução do problema. Por isso, embora suas brincadeiras sejam similares e condizentes com o período sensório-motor proposto por Piaget (1990), tal enquadramento não se faz conclusivo neste estudo.

A próxima situação traz um dia bastante elucidativo quanto ao interesse do Arthur pelo movimento:

> Neste momento vem a turma do Infantil IV para a quadra e começam uma brincadeira com tecido. Um bonecão fica no centro do tecido e as crianças,

> segurando as pontas, contam: “um, dois, três... já!” e arremessam o bonecão para cima. O Arthur fica olhando muito concentrado, do alto da casinha de madeira do parque. Ficou um tempo ali, olhando ao longe, desistiu de jogar as coisas por este tempo. Quando saímos do parque, ele foi direto junto a turma que brincava com o tecido. Aproximou-se das outras crianças da turma de Infantil IV. Percebeu que ainda estava com a caneca do parque na mão. A pro Monica a pediu e volta, para guardar. Então o Arthur jogou a caneca bem alto, muito de longe... mas a caneca cai exatamente nas mãos da pro Monica. Ele fica tão feliz, que dá um grito maroto: “Ahhhhhh!” E vai de novo admirar a brincadeira do tecido. (Caderno de Notas 13, 15 de setembro de 2014).

Antes do início da atividade da outra turma com tecido, ele permaneceu todo o tempo que estava no parque arremessando objetos, até que o bonecão sendo lançado para o alto lhe foi mais instigante. Novamente percebe-se como observar os objetos caírem e notar seu movimento no espaço possuía um significado muito pessoal para o Arthur. Ao final deste registro, a exatidão na cena: ao atender ao pedido da professora Monica, ele lançou a caneca, observou seu movimento em parábola e depois ficou nitidamente extasiado quando esta caiu exatamente nas mãos dela: “Ahhhhhh!” – ele ri, num jogo comunicativo que ela corresponde: “Peguei Arthur!”. Aqui, é como se o jogo houvesse atingido seu ápice, como se ele houvesse calculado o movimento com destreza até que o objeto fosse às mãos da professora Monica.

Na trajetória escolar do Arthur, a partir de diversas situações, nota-se que, lentamente, o ato de arremessar as coisas foi deixando de ter caráter de afrontamento e, embora possuísse características aparentemente dissonantes do contexto social ou mesmo apesar da tendência ao ritual de repetição, este ato passou a delinear-se de modo mais ameno, passível de tolerância por parte do outro, por que já não parecia uma resistência ou rebeldia e sim um desejo, um interesse genuíno. Existem alguns fatores que podem ter levado a esse desfecho: as intervenções da professora Monica, validando momentos em que jogar objetos eram possíveis e proibindo as situações de risco ao inserir regras de cunho social:

> “Terei também que focar meu trabalho com o Arthur, principalmente se não vier uma auxiliar, pois mantê-lo junto ao grupo, dentro da rotina não foi muito fácil nestes primeiros dias... Minha preocupação a princípio, além de introduzi-lo na rotina, é de entender por que ele joga tudo o que pega, areia, jogos de montar, lanche e como lidar com isso no grupo, para que ele pare com esse costume ou que controle esse movimento” (Caderno de Planejamento e Registros, professora Monica, fevereiro de 2013).

> “Depois de quase dois anos de areia voando... Optei por retirá-lo do parque, antecipando primeiramente a ele que se jogasse areia voltaria para a sala.”

> (Questionário II, à professora Monica e auxiliar Letícia, 07 de novembro de 2014).

O trabalho da professora Lia (atendimento educacional especializado), foi fundamental para este processo, pois dela partia a intencionalidade de significar as ações do Arthur, em atribuir-lhes sentido social, de modo que estas fossem passíveis de compartilhamento com o outro para além do contato físico, mas para uma interpretação que se dá de forma intersubjetiva. Segue trecho de discussão com a professora Monica a respeito do trabalho realizado com o Arthur:

> ...interromper o que é constante em seu comportamento com o cuidado de desconstruir olhares patológicos, por exemplo, a mãe conta que em casa o Arthur brincava com o feijão e o arroz assim como ele faz com a areia e que outras crianças também se interessam muitas vezes por categorizar objetos, mas não direcionamos a isso um olhar patológico. É desfocar a ideia da diferença que pode estimular a mudança de posição dos outros com relação ao Arthur, e isso pode ampliar seu repertório e atentar para o fato de que ele tem outros interesses a ser explorados. (Caderno de Notas 5, 27 de junho de 2014).

O jogo "ver-cair", aqui compreendido como um estudo do movimento a partir das percepções do Arthur no espaço físico, pode ser analisado sob diversos enfoques: a indisciplina e as resistências, o isolamento da criança, o caráter ritualístico e obsessivo, as oposições, jogos de construção/desconstrução, as particularidades que se aproximam do período sensório-motor, como já discutido, se há ou não representação e simbolismo nessas ações etc. Para a professora Monica, percebe-se que há uma fronteira entre o ato de jogar as coisas e a preocupação genuína com a segurança do grupo de crianças, levantando questionamentos como: por que o Arthur possui este interesse? ou: como lidar com as outras crianças para que entendam este comportamento do colega? e ainda: de que modo "controlar" ou "resignificar" socialmente esta ação para o próprio Arthur?

Optou-se neste estudo por lançar um olhar para o Arthur para que ele seja visto em sua singularidade para transformar enfoques, muitas vezes concebidos como patológicos, em projetos de brincar, em elaborações próprias de hipóteses sobre estes processos. Sua trajetória escolar revela – sem desconsiderar as vivências extra-escolares – que este interesse do Arthur foi adquirindo outro sentido a partir de experiências mediadas pelo contexto do qual participa.

Em muitos momentos, evidente que lançar objetos não era uma atividade lúdica, e sim permanecia uma forma de comunicação que também pode ser compreendida como "indisciplina", pois o Arthur já havia construído suas formas particulares de dizer sem palavras, de demonstrar que estava bravo ou que estava incomodado em várias situações. Isso constituía um grande desafio de trabalho para a escola, por ser uma criança que apresentava claras dificuldades de comunicação:

> "Na sala, outra crise, jogou massinha pela sala e mais uma vez correu e começou a gritar pelas mesas quando fui intervir. Sentei-o então na cadeira e falei bem sério com ele e ele acabou chorando e muito, não permiti que ele saísse por uns minutos até se acalmar um pouco. Hoje foi um dia muito difícil!" (Caderno de Planejamento e Registros, professora Monica, agosto de 2013).

Quanto ao isolamento, Libby (1998) sustenta a ideia de que brincadeiras como essas restringem a experiência da criança com o mundo, tanto com relação à exploração de objetos no que tange a construção de novas representações funcionais ou capacidade de atribuir-lhes novas significações, quanto à expansão de suas possibilidades de interação entre pares, já que essas brincadeiras muitas vezes não são compartilhadas pelas outras crianças. Nesse sentido, os três eixos do processo de mediação estão interrompidos e a criança permanece isolada de seu contexto: não há mediação sujeito-sujeito por que não há vínculo com o outro, não há no eixo sujeito-objeto por que este nem sempre é utilizado em sua função social, nem no eixo sujeito-cultura, já que não há uma linguagem que sustente uma relação significada com o mundo.

Há a possibilidade de um jogo como esse, analisado nessa categoria, aprisionar a criança em si mesma, em um mundo que parece sem acesso aos outros. Talvez haja a dificuldade de entendimento dos significados que o Arthur atribui a sua brincadeira e por isso não haja compartilhamento de significações por que ele dispensa uma parceria que não lhe parece produtiva. Duda e Eliana, por exemplo, demonstraram não entender o jogo de lançar as bolinhas para o telhado e esperar que elas caíssem... (Caderno de Notas 24, 17 de novembro de 2014). Fundamental observar a criança para encontrar pequenas brechas onde o compartilhamento se torne possível e, a partir deste, propor novas parcerias, ampliando seu repertório de significações. Certo dia, no escorregador do parque, seu interesse era ver descer as pedrinhas que eram jogadas do alto. Logo outras crianças interessaram-se pelo jogo, aproximaram-se, também observavam,

dialogavam, riam juntas e, ainda que não haja respaldo suficiente para argumentar sobre essa interação entre as crianças, daqui se extrai que este jogo não é tão patológico assim, visto que outros se interessam, como afirma o Gustavo: “Eu já fiz esta brincadeira na casa da minha avó...”.

Neste estudo, optou-se por uma hipótese em que há uma preferência pela credibilidade na brincadeira da criança, pensando de modo que seu jogo deixe de ser estranho e passe a ter significado num contexto. A brincadeira deve ser concebida como um fenômeno complexo, carregada de interesses intrínsecos da criança, de suas peculiaridades físicas e escolhas, mas também de elementos sociais e culturais. Nos casos de crianças com transtornos de desenvolvimento, a atividade lúdica requer uma abordagem mais integrada, coerente com a infância, menos biologizante ou medicalizada. Se o jogo se desenvolve na interação entre pares, já não importa se este segue padrões ou regras específicas, desde que seja passível de compartilhamento com o outro. Para Corsaro (1989), é mediante a interação entre pares que as crianças aprendem como podem negociar vínculos sociais e adequar suas necessidades particulares às exigências do contexto.

Necessário, contudo, pontuar que, embora esteja sendo dada credibilidade à criança quanto ao seu potencial de experiência com o mundo, ao tomar a perspectiva teórica deste estudo para análise desta forma de brincadeira – “ver-cair”, o estudo do movimento – esta nunca poderia ser vista como simbólica. Isso por que a exploração do movimento, ou qualquer outro jogo de natureza que se aproxime do período sensório-motor de Piaget, não é considerado jogo para Elkonin e seus colaboradores:

> a nossa visão do jogo como forma peculiar da atividade infantil, cujo objeto é o adulto – sua atividade e o sistema de suas relações com as outras pessoas... Assim, a base do jogo protagonizado em forma evoluída não é o objeto, nem o seu uso, nem a mudança de objeto que o homem possa fazer, mas as relações que as pessoas estabelecem mediante as suas ações com os objetos; não é a relação homem-objeto, mas a relação homem-homem (ELKONIN, 1998, p.34).

> Já sabemos como o brinquedo aparece na criança em idade pré-escolar. Ela surge a partir de sua necessidade de agir em relação não apenas ao mundo dos objetos diretamente acessíveis a ela, mas também em relação ao mundo mais amplo dos adultos. Uma necessidade de agir como um adulto surge na criança, isto é, de agir de maneira que lhe disseram, e assim por diante. (LEONTIEV, 1988, p. 125).

Ainda que o Arthur se utilize de objetos para estudar o movimento e explorar o espaço físico, não há uma necessidade de agir como um adulto. Embora seja possível atribuir alguns significados a suas brincadeiras, como os lançamentos que realizou com o telefone para atingir determinado ponto, seus interesses permanecem motores, além de repetitivos. Como já destacado, há um interesse genuíno do Arthur em brincar, mas este não pode ser considerado como motivação, posto que este termo, concebido conforme a atividade principal da criança, é proveniente da necessidade de interpretar o mundo adulto, o que não se concretiza na atividade lúdica do Arthur. É nesse contexto que emergiria a situação imaginária:

> Na brincadeira, a criança cria uma situação imaginária. Parece-me que é esse o critério que deve ser adotado para distinguir a atividade de brincar dentro do grupo geral de outras formas de atividade da criança. Isso torna-se possível em razão da divergência, que surge na idade pré-escolar, entre o campo visual e o semântico. (VYGOTSKI, 2008, p. 26).

Nessa categoria de análise, constatou-se que, como não há nessa brincadeira do Arthur a necessidade de agir como adulto, não há a motivação que o oriente a adentrar o jogo como atividade principal. A situação imaginária é interpretada como a situação em que se representa, mentalmente, as relações humanas. Se o Arthur permanece repetindo ações entre subir, cair, lançar, derrubar, observar onde o objeto para no espaço, entre outras, não há nenhuma ação que traduza uma necessidade de representar a realidade mediante a situação imaginária. O que acontece é, no máximo, uma representação mental da própria situação que está vivenciando, isto é, a construção de esquemas que lhe permitam manusear sua própria experiência.

2. IMITAR AÇÕES, ASSUMIR PAPÉIS: A AUSÊNCIA DE ENREDOS

> *Eu vou ligar pra vovó pig... vovó pig falando. Alô? Alô? – repete em tom ecolálico, como no desenho Peppa Pig. Priiiimmmm... Quem é? – pesquisadora tenta iniciar um enredo. Eu vou ligar pra vovó pig... – Arthur reinicia a brincadeira.*
>
> --- Trecho sobre o jogo com telefones

Com base nos parâmetros diagnósticos que definem os quadros dos transtornos do desenvolvimento, difundiu-se a ideia de que há uma lacuna na evolução da brincadeira dessas crianças, principalmente quando se concebem os casos de autismo. Utilizando-se das premissas apontadas nos trabalho de Piaget (1990), postula-se um déficit na capacidade de simbolização, ao imaginar e criar cenas de brincadeiras. Jarrold (2003), em uma revisão sobre as pesquisas acerca dessa temática, conclui que os diversos achados apontam a ausência de espontaneidade no engajamento em jogos de natureza simbólica, sendo que essas crianças demonstram características próprias e envolvem-se nessas atividades lúdicas apenas sob certas circunstâncias.

Nessa categoria de análise, explicita-se toda característica do jogo do Arthur que possa ser interpretada como ação simbólica. O que foi observado sobre o jogo que o Arthur fazia espontaneamente? O que ele fazia sob certas circunstâncias? Que circunstâncias eram essas? A presente discussão tece um diálogo que perpassa a imitação de ações, no que se refere ao uso funcional de objetos, à substituição destes – atribuindo novos sentidos a eles – e à abstração total, até abarcar situações em que haja a submissão a papéis, considerando a flexibilidade no uso de informações, a repetição ou continuidade de cenas na brincadeira e a possibilidade de criação de enredos. Ao dar visibilidade ao jogo do Arthur, buscou-se compreender como ele brinca e, ao verificar a ausência de enredos, fez-se necessário concluir com uma reflexão sobre as influências da linguagem verbal e do protagonismo da criança para que o jogo se torne cada vez mais complexo.

Quanto à imitação de ações, os três primeiros trechos trazem o envolvimento do Arthur em situações de brincadeira em que isso ocorreu. Em primeiro momento, para todas essas ações, é possível questionar se foram ensinadas ou se partem da própria percepção do Arthur acerca do mundo em que vive:

> A Letícia coloca uma “bola” no sorvete de brinquedo em miniatura. O Arthur dá uma lambida e diz “Hum, delicioso” depois sai correndo. Ao meu lado, ele grita “Sorvete!” Repete várias vezes “sorvete, sorvete”. Sentam no banco, num gesto oferece o sorvete para a Leticia como quem diz “quer um pouco?” ela aceita também gestualmente, dá uma lambidinha no sorvete. Ele sorri, balança bastante as mãos alegremente, depois levanta e se afasta. (Caderno de Notas 7, 23 de agosto de 2014).
>
> Olha-se no espelho, passa o pente no cabelo. Com um secador, fingiu secar o cabelo da pro. Ficava cantando em frente ao espelho, se via de lado como quem faz pose. Ele imita o jogo da pro, mas não faz alusão às personagens citadas, fica repetindo a imitação da ação. Também ficou me rodeando com dois secadores de cabelo. Simulava o vento do secador. “To pintando” – ele diz – “e agora tô secando” – enquanto sopra perto do secador. “Nossa, como você tem cabelo!” – ele diz para a professora. Então ela completa: “Deixa eu ver se eu fiquei bonita”. Ele coloca o espelho na frente dela e exclama: “Nossa! Como ficou bonita!” (Caderno de Notas 9, 30 de agosto de 2014).
>
> No parque ele inicia: “Atchim!” Letícia comenta sorrindo: “Ele finge que está espirrando”. “Atchim!” – ela repete com ele. Depois segue: “Saúde” – responde Leticia. (Caderno de Notas 20, 20 de outubro de 2014).

No primeiro trecho, considera-se a possibilidade do Arthur ter aprendido a brincadeira com outra criança, com algum familiar ou em qualquer outro contexto do qual participava. Isso por que, no caso do secador de cabelos, por exemplo, descartou-se a hipótese da professora tê-lo ensinado, já que a professora Monica tem cabelo curto, negou tal intervenção e o mesmo ocorreu com a professora substituta, que participava do jogo naquela ocasião. Segundo a Letícia, auxiliar em educação, ele pode ter aprendido a imitar a ação do secador – soprando para simular a saída do vento – no âmbito familiar: “Não sei... talvez a mãe dele seque o cabelo com o secador” – ela afirmou. Outra hipótese parte de sua própria leitura de mundo: por que não ter aprendido essa forma de brincar sozinho? Por que não dizer que ele criou a “técnica” de soprar o vento?

No segundo trecho, com os sorvetes, a presença das miniaturas pode ter induzido o comportamento para o jogo de imitação (ELKONIN, 1998). A cena compartilhada com a Letícia, muito simples, repetiu-se algumas vezes, de modo bastante prazeroso para a criança, numa troca em que houve parceria e vínculo de afeto entre eles. Talvez o jogo fosse ensinado pela própria Letícia, num processo que pode ter ocorrido até mesmo sem intencionalidade e a percepção da educadora não foi suficiente para uma reflexão mais apurada sobre os processos que ocorriam com o Arthur. Nas duas situações exploradas, não foi observado um diálogo entre eles que sustentasse uma história.

O mesmo se pode dizer sobre a situação no parque e a imitação dos espirros, num jogo em que se evidenciou a intenção lúdica mais no aguardo da resposta da Letícia do que no imaginário sobre uma vivência. Foi uma situação de brincadeira que em que ele imitou a ação de espirrar, mas quase que "preso" à relação existente entre o ato de espirrar e sua resposta imediata, dizer "saúde", repetindo-as várias vezes, sem articular uma história que sustentasse essas ações. Não foi possível ter certeza se ele assumia o papel de doente, já que não se autodenomina assim.

O que se pretende destacar no início da análise dessa categoria é que, sendo estas ações ensinadas ou não, por imitação, com apoio de intervenções das mais variadas, como a oferta de miniaturas ou o incentivo a novas parcerias, essas foram ações possíveis para o Arthur, ou seja, faziam parte de seu repertório lúdico, enquanto modos prazerosos de brincar. Observou-se riqueza de detalhes em sua brincadeira, de forma espontânea e natural, no sentido de que partiam da intencionalidade da criança, ainda que não houvesse uma história ou enredo que organizasse o jogo. Assim, é possível afirmar que o Arthur também brinca a partir de elementos tomados do real, do acesso que possui a referências que são culturais (VYGOTSKI, 1986), realizando leituras próprias do contexto em que vive.

Durante essa investigação, constatou-se que a habilidade de imitação do Arthur possibilitava a ampliação de seu repertório lúdico a partir de dois enfoques principais: imitar articulava-se à aprendizagem quanto ao uso funcional dos objetos ou novos brinquedos e imitar também possibilitava a atribuição de novos significados aos objetos durante o jogo. Para Elkonin (1998),

> O desenvolvimento das ações com os objetos é o processo de sua aprendizagem sob a direção imediata dos adultos. Ao examinar esse desenvolvimento, tem-se em conta todas as ações com objetos, ou seja, tanto a assimilação das habituais (com a xícara, a colher etc.) quanto das lúdicas (com brinquedos que, nas primeiras fases de desenvolvimento, se manifestam tal qual os objetos). (ELKONIN, 1998, p. 216).

Pensando o primeiro enfoque – o desenvolvimento do Arthur quanto à imitação e à aprendizagem do uso social de objetos ou novos brinquedos –, as situações a seguir, muito similares entre si, retratam a função social que o jogo assumia quando ele já havia se apropriado de repertório suficiente para a brincadeira:

Transcrição	Descrição
	No papel pardo, havia uma cidade desenhada, representando pistas para os carros, estacionamentos, construções, parques...
	O Arthur circula com os carrinhos nas pistas desenhas.
Arthur: “Brummm brummm.”	Ele imita o som dos carros.

(Vídeo 13, arquivo sala da professora Monica, 2014).

No tapete que simula pistas com carrinhos, o Arthur imita a ação de andar do carro. “Brum” – ele diz. Havia também um posto de gasolina de madeira, que foi por ele explorado: colocando a cabeça dentro dos buracos e espiando dos outros lados. Também se interessou pelos cordões, balançava dois abastedores e rodava num movimento similar a um jogo com barangandã. (Caderno de Notas 2, 13 de junho de 2014).

(Figura III – Carrinhos em madeira e posto de gasolina)

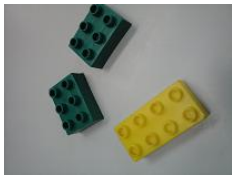
De acordo com a obra de Elkonin (1998), as primeiras significações são fornecidas pelos adultos ao apresentar os brinquedos e as formas de manuseá-los. Nesse contexto, o carrinho era um brinquedo socialmente mais acessível, o que ampliava as possibilidades de interação do Arthur e suas aprendizagens. Quando houve a tentativa de brincar com o posto, como era um material com o uso não totalmente apropriado, sua compreensão ainda se situou na exploração, mediante as percepções físicas. Isso indica que ele já havia construído o repertório de brincar funcional com o carrinho, mas não com o posto. Além disso, brincar com o posto parecia lhe exigir maior complexidade na coordenação de diferentes ações: não era só imitar o andar ou correr do carro, mas também imitar suas ações em relação à função do posto de gasolina, como abastecer e lavar o carro ou subir nas rampas para troca de óleo.

Outro aspecto refere-se à natureza da atividade lúdica do Arthur: brincar com o carrinho constituía uma ação que podia ou não se tornar repetitiva. Com o posto, como ele ainda não havia se apropriado de um repertório de ações lúdicas, não foi possível

registrar ações repetitivas e sim apenas movimentos de caráter exploratório. Houve a exploração do brinquedo e logo depois a perda de interesse. Tanto com os carrinhos quanto com o posto, a exploração dos objetos, com ou sem uso funcional, possilitou a ampliação de um repertório para brincar, mas não se verificou o engajamento numa atividade que tivesse como base um argumento, um diálogo ou uma história contada.

No que se refere ao segundo enfoque citado – a imitação em sua potencialidade para favorecer a substituição de objetos – nas duas situações seguintes, há a atribuição de novo sentido lúdico às peças de lego e à raquete, que se transformam em telefones durante o jogo:

> "Trimmmmm" – eu dizia e a Letícia atendia. "Não!" – falava o Arthur, quase que automaticamente, mas ria do nosso jogo. A Letícia oferece pra ele: "Atende o telefone. Tá tocando!" Depois do jogo ficou tão feliz que saiu falando: "Olha lá, pessoal!" (Caderno de Notas 26, 28 de novembro de 2014).



(Figura IV – Telefones de lego da pesquisadora)

(Figura V – Telefone de lego do Arthur)

Transcrição	Descrição
Arthur: "Eu vou ligar pra vovó pig... Vovó pig falando! Alô? Alô" – repete em tom ecolálico, imitando também os sons da música tema de abertura do desenho Peppa Pig.	Com uma raquete de plástico, utilizada para jogo de tênis, na mão direita, o Arthur simula um telefone ao falar.
Pesq.: "Quem é?"	
Arthur: "Eu vou ligar pra vovó pig... Vovó pig falando! Alô? Alô" – ele reinicia o jogo.	Pesquisadora tenta participar do jogo apenas verbalmente, sem nenhum objeto na mão. O Arthur não responde, continua as mesmas falas anteriores.
Pesq.: "Pirrrrimmm"	
Arthur: "Ta ta ta tata ta"	
Pesq.: "Priii"	Pesquisadora imita o som do toque do telefone.
Arthur: "Vai..."	Arthur imita o som do teclado do telefone. Finge pressionar algo na raquete enquanto emite os sons.
Pesq.: "Alô?"	Quando a pesquisadora diz "alô", ele reinicia o jogo.

Arthur: “Não deixe cair a raquete! Não deixe cair...”	Arthur se afasta, circula batendo a raquete pelas plantas no jardim ou no banco de concreto.
Pesq.: “Deixa eu ligar pra essa vovó, Pig aqui, deixa eu ligar, deixa...” Pesq.: “Oh Arthur, que você tá brincando?” Pesq.: “Arthu-ur... que brincadeira é agora?” Arthur: “Ahhhh!”	Pesquisadora insiste na brincadeira. O Arthur grita “Ah!”, enquanto balança as mãos, ainda com a raquete.

(Vídeo 27, arquivo sala da professora Monica, 2014).

(Figura VI – Raquete com função de telefone)

No primeiro trecho, destaca-se o potencial da criança para a construção de elaborações próprias e interpretações da realidade, e sua intencionalidade nas escolhas por brincadeiras. Antes do início do jogo, o Arthur não se interessava pelas propostas na sala, mesmo com as ofertas da Letícia, auxiliar em educação, que trouxe o jogo de casinha ou a leitura de livros, ambos rejeitados por ele. Então a pesquisadora utilizou uma peça de lego para simular um telefone e iniciou um jogo com a Letícia, a fim de despertar a atenção da criança sem realizar pedidos diretos. Rapidamente ele se interessou e entrou no jogo. O Arthur aceitou a peça de lego, criação da pesquisadora, como objeto substitutivo do telefone. Depois criou seu próprio telefone, a sua interpretação, montando uma torre de lego. As teclas do telefone – similares aos pinos presentes nas peças de lego – foram por ele imaginadas na montagem, por que ele optou por utilizar as laterais para discagem. Aqui se evidenciava a imitação da ação de telefonar, ao realizar a substituição e abstração de objetos conforme o interesse da criança na manutenção do jogo. Houve dimensão criativa do Arthur nesse ato e prazer durante a atividade: “Olha lá, pessoal!” – ele dizia, como quem conta suas conquistas.

A capacidade de substituir objetos, ou mesmo abstraí-los, aparece nos dois trechos citados. Nas situações anteriores, discutiu-se o uso funcional de brinquedos que já estão simbolizados, provenientes do universo adulto. No caso dos telefones, além da

substituição de objetos, similares e dissimilares[58] com relação à proposta de representação, houve a dimensão criativa da criança, com a abstração das teclas que têm como função a discagem no aparelho telefônico. Observou-se essa capacidade do Arthur em maior ou menor grau, de acordo com sua intencionalidade no jogo, tal como acontece com as crianças de desenvolvimento típico. O que se configurou como diferença peculiar foi certa imobilidade na função do objeto, quer dizer, quando lhe era atribuída uma função, essa assim permanecia até o final do jogo. Isso destoa da brincadeira que, no auge do jogo simbólico, demonstra crianças capazes de atribuir diferentes funções a um mesmo objeto de forma bastante dinâmica. No Arthur, essa característica não foi observada nenhuma vez, ao contrário, sua forma de brincar demonstrava certa rigidez, como se a função atribuída ao objeto se cristalizasse e fosse possível brincar apenas daquela maneira, impossibilitando a construção de novos sentidos lúdicos no decorrer do jogo, ao mesmo tempo em que diálogos ou histórias pudessem sustentar cenas para brincar. Ao final do vídeo transcrito, nota-se que a raquete assumiu novamente sua função social, como raquete, inclusive sendo assim nomeada pela própria criança, mas não lhe foi atribuído nenhum outro sentido lúdico além de telefone.

Atribuir novos sentidos aos objetos associa-se à criação de enredos (ELKONIN, 1998), por que, conforme a criança vai contando histórias, ela necessita que os objetos ali disponibilizados para brincar sejam suficientes para sustentar suas ações e assim subsidiar seus enredos. Por isso, um mesmo objeto pode ganhar inúmeros sentidos lúdicos durante um único jogo. O segundo trecho citado demonstra tentativas da pesquisadora para a participação na brincadeira, incentivando-o a seguir um enredo, o que faz com que o Arthur logo reinicie a atividade completa. É como se as intervenções externas disparassem uma repetição do jogo, embora não seja possível afirmar se isso ocorre pela perda de concentração da criança e posterior reorganização de sua própria atividade ou mesmo se a criança não compreende a proposta iniciada pela parceria. De qualquer modo, constatou-se que um diálogo ou uma história criada e recriada na relação entre um e outro, não se efetivou e a imitação de ações tornou-se reiterada e

[58] Na substituição de objetos similares, o objeto é substituído por outro que remete à função social do objeto a ser representado, como no caso de uma caneta que passa a ser utilizada para representar uma faca. Na situação primeira analisada, a peça de lego é utilizada com telefone. Na substituição de objetos dissimilares, a criança utiliza um objeto que não remete à função do objeto a ser representado, como uma caneta simulando um copo de suco. Na segunda situação descrita, a raquete é utilizada como telefone.

permaneceu como centro da atividade lúdica do Arthur. Mesmo a partir do desenho da Peppa Pig, que possui uma história, esse entrelaçamento de informações pareceu não se instaurar. O Arthur apenas repetia um trecho de cena – o telefonema – sem se inserir na trama, sem dar a ela os traços de sua individualidade. Houve somente uma cópia de ações, sem dimensão de criação quando se apontava para a história do desenho. Ainda que houvesse diversas elaborações da criança ao brincar com o objeto, as falas que acompanhavam suas ações permaneciam as mesmas e houve um disparador dessa repetição de ações quando se deu a tentativa por parte de um parceiro de inserir novos elementos na trama. Tal característica do jogo do Arthur é, no mínimo, intrigante.

Esses dois enfoques abordados – o uso funcional de objetos e a possibilidade de substituição e abstração destes – explicitam a importância da imitação para que seja possível ampliar o repertório lúdico do Arthur por que incidem em sua zona de desenvolvimento potencial (ZDP). Elkonin (1998) explica este processo:

> Sem negar que a criança possa descobrir as funções de objetos soltos, ao cumprir por sua própria conta tarefas que exigem e emprego de instrumentos, consideramos não ser essa, no entanto, a forma fundamental. A forma fundamental é a de atuarem em conjunto crianças e adultos a fim de, paulatinamente, estes transmitirem àquelas os modos planejados pela sociedade para utilizar os objetos. Nesse trabalho conjunto, os adultos organizam em conformidade com um modelo as ações da criança, e em seguida estimulam e controlam a evolução de sua formação e execução. (ELKONIN, 1998, p. 217).

Pode-se dizer que a imitação possui dupla atuação na ZDP: primeiro por que amplia as possibilidades de atuação da criança, isto é, durante os processos imitativos há aprendizagem de novos modelos que fazem parte do patrimônio cultural; e segundo por que imitar pode provocar a inserção de marcas pessoais nas ações, tal como um bebê que imita o ato de bater palmas mesmo quando o outro bate com as mãos nas pernas ou em algum objeto, quer dizer, quando imita o "esquema de ação" (PIAGET, 1990), não faz exatamente uma cópia do modelo observado. O curioso desse processo, no caso do Arthur, é que há dificuldade da criança em inserir suas interpretações, isto é, nem sempre há clareza se ele realiza uma imitação com resignificação do ato e inserção de suas marcas pessoais, ou se há a mera cópia do que lhe foi demonstrado. Libby (1997) também traz esta ideia em seu estudo:

> A imitação provavelmente tem uma função no desenvolvimento do jogo de papéis, trazendo a ZDP e possibilitando à criança internalizar e generalizar

> habilidades. Mas isso provavelmente não ocorre se a criança está simplesmente copiando as ações de outra pessoa. (LIBBY, 1997, p. 376, trad. livre).

Para Vygotski (1997, 2008), a criança, ao brincar, está em ZDP por que ela age para além do que é seu nível de desenvolvimento real: ao imitar ações do repertório do mundo adulto, ela age além do que lhe é esperado. Mas no caso do Arthur, não parecia que ele estava motivado a agir como adulto e sim que exercia a pura cópia dos mesmos atos. Os adultos agem de diferentes formas com os objetos, em situações que são contextuais. O Arthur repetia uma única ação, mesmo quando havia a tentativa de um parceiro mais experiente em ampliar suas possibilidades.

Desse modo, nas situações apresentadas de jogo de telefones, questiona-se até que ponto houve interpretação ou cópia do Arthur durante suas experiências. Quando houve uma cristalização do sentido atribuído ao objeto, em sua função social ou em qualquer substituição que ele tenha realizado, por conta própria ou por apresentação de outro parceiro, há um indício de que esta ação não pode ser resignificada culturalmente por ele, já que permaneceu cristalizada no mesmo sentido atribuído pela primeira vez. Portanto, a primeira situação relatada parece ter incidido em sua ZDP mais que na segunda, posto que na primeira verificou-se dimensão criativa da criança, o que já não se pode afirmar a respeito da segunda situação.

Quanto a assumir papéis, observaram-se momentos em que o grupo de crianças e educadores o nomeavam como personagem. Essas situações ocorreram principalmente em dramatizações e em circunstâncias de um jogo estruturado:

> Na subdivisão em papéis, a professora usa as plaquinhas, questionando as crianças o que querem ser. O Arthur não escolhe seu personagem. Tenho a impressão que lhe parece sem sentido o processo de escolha. (...) No hospital, o Arthur deitou no colchão que representava a maca, no chão, levantou a blusa para o exame de pulmão e coração, ficou esperando o Hugo, que era o médico. "Pronto, acabou!" – o Hugo diz. Então o Arthur levanta da maca e puxa a prô Monica pelo braço: "Vem Monca!" – ele a chama. Ela participa sorrindo. Ele repete o mesmo jogo, agora como médico, examina a prô Monica, dá injeção nela, explora os instrumentos, fazendo dela paciente. "Que dente lindo! Muito bem!" – ele repete. (...) Também brincou imitando a ação de médico com a boneca Monica. Tento ser mãe, ele disfarça, parece não entender, se afasta e vai para o consultório ao lado com a boneca. Insisto na personagem mais uma vez. Ele coloca os óculos em mim: "Sou o médico?" – pergunto. "Põe o óculos" – ele responde. "Não! Eu quero ser a mãe! Não chora minha filhinha!" – continuo dizendo para a boneca Monica. Ele se afasta, agora em direção à sala de aula, mais longe. Quando ele retorna, peço pra Leticia tentar inserir o personagem a sua maneira: "Dr. Arthur? Tá bem, meu neném?" – ela pergunta – "Dr., minha filha está boa? Ela tá com febre?" – mas ele parece não entender,

> desiste da boa e passa a brincar com a Letícia, colocando-a no papel de paciente. (Caderno de Notas 18, 10 de outubro de 2014).
>
> "...mais importante, divertiram-se muito também. Ah! Não só ele, eu também, como paciente sendo examinada pelo Arthur, deitada no colchão..." (Caderno de Planejamento e Registros, professora Monica, outubro de 2014).
>
> Brincadeira estruturada com tema de restaurante. Cantinhos: salão de jantar, caixas para pagamento, cozinha com lava-louças, cozinha para confecção de massa na bancada, bar de sucos e bebidas, bancada de aventais, cardápios, blocos de anotações. O Arthur primeiro ficou vendo o preparo da massa junto à professora Carol, depois sentou à mesa para brincar. As crianças e adultos o nomeavam como cliente, embora não transparecesse em suas ações e falas algo que indicasse essa intencionalidade. Sentado junto à mesa, o Arthur pega a sua massa, faz o formato de pizza, põe no prato e coloca cat chup e mostarda. "Cat chup? Qui ié isso?" – ele diz. Depois, olhando no cardápio, ele repete "Refrigerante" – e imita o comportamento leitor, seguindo com os dedos. "Já escolheu?" – questiona a Letícia. (Caderno de Notas 12, 12 de setembro de 2014).

Nessas situações de brincadeira de hospital e de restaurante, o primeiro ponto de destaque refere-se ao potencial para aparecimento do papel ou, melhor expressado para fins desse estudo, à interpretação dos outros quanto à representação pelo Arthur de um personagem, já que ele não se autodenomina assim. De fato, os trechos evidenciam certo envolvimento do Arthur com um jogo que é coletivo, compartilhando-o ora com adultos, ora com as outras crianças, com ou sem a participação da Letícia ou da professora Monica. Essa possibilidade aconteceu apenas nas situações em que havia um diferencial quanto à organização do espaço. Essas brincadeiras estruturadas pelo grupo de educadores da escola possuíam algumas etapas: as escolhas dos temas e personagens pelos participantes, a preparação do local para brincar junto com as crianças, a prévia seleção e organização dos recursos utilizados, a reorganização do espaço para que um próximo grupo pudesse brincar.

Na análise desse potencial para assumir um papel, ainda que dependente da interpretação do outro, constata-se que isto aconteceu apenas sob essa circunstância, assegurando a hipótese de que a brincadeira estruturada viabiliza sua participação, tal como defendido por Jarrold (2003). Para o autor, surgem essas possibilidades quando a criança é encorajada a brincar a partir de alguns aspectos, como incentivar as parcerias, a imitação de ações próprias de algum personagem e as experimentações dos recursos ofertados em espaços estruturados.

Esses três aspectos pontuados (Ibid.) estão presentes nos trechos descritos acima. Quanto às parcerias, fácil notar o envolvimento do Arthur tanto com o Hugo quanto

com as professoras. Ele percebe e aceita que a brincadeira de hospital precisa de ao menos um parceiro – se é médico ou paciente – para que haja exploração dos objetos, recursos ali disponíveis. No que se refere à imitação de ações, há objetos miniatura sendo utilizados em sua função social e substituição de objetos similares à função necessária para a brincadeira. Isso ocorreu por que as situações estavam previamente estruturadas por adultos e esses recursos, desse modo, já estavam ali simbolizados. Não que a substituição de objetos dissimilares e/ou sua total abstração não sejam possibilidades para o Arthur – essas foram as características abordadas na argumentação anterior –, mas neste contexto de jogo estruturado, substituir objetos ou abstraí-los tornou-se desnecessário, isto é, a brincadeira não dependia dessas qualidades. E no terceiro aspecto, as experimentações dos recursos ofertados, estas aconteciam espontaneamente para o Arthur, em parte devido ao trabalho desenvolvido em sua trajetória escolar.

Um ponto requer cuidado especial sobre as possibilidades do Arthur em assumir um papel, por que toda cena transcorre sem enredo. Retomando a discussão realizada a respeito da aparente cristalização do sentido lúdico atribuído ao objeto, constatou-se que o mesmo ocorre para a imitação de ações. Durante a brincadeira, há uma relação intrínseca entre o sentido lúdico do objeto e a ação que a criança executa. A raquete utilizada como telefone estava inerentemente vinculada à ação de telefonar. Se há uma cristalização na função de objeto, há também uma cristalização na ação que dele depende e vice-versa. Se a cena transcorre sem enredo, isso significa que não são dados novos sentidos lúdicos aos mesmos objetos e nem as ações transformam-se e interligam-se durante o jogo.

Segundo Elkonin (1998), há uma fase do desenvolvimento do jogo em que as "ações repetem-se muitas vezes com um mesmo objeto... sem mudar de conteúdo" (p. 228), seguida de outra fase em que "o jogo consiste já em duas ou várias ações elementares sem vinculação nenhuma" (Ibid.). Mas o salto de complexidade ocorre quando tais ações passam a formar "uma concatenação lógica transcorrida num só ato complexo" (Ibid.). Cada ação realizada pela criança precisa ter sua continuação lógica em outra ação que substitui a primeira e, conforme o jogo se desenvolve, estas relações se tornam cada vez mais complexas e os sentidos atribuídos aos objetos diversificam-se cada vez mais.

Nas situações apresentadas na demonstração do jogo do Arthur, há a imitação das ações, mas não há um fio, uma lógica que conduza a brincadeira, e as ações com os objetos permanecem presas a uma repetição de regras elementares. Outra característica decorrente deste raciocínio é que, embora ele seja nomeado pelos outros como cliente no restaurante e como médico no hospital, não se ilumina em suas ações a submissão ao papel, que está apenas potencialmente representado. Ainda que ele fale, em suas falas não houve autodenominação, nem enredo que evidencie sua intenção em assumir um papel. Uma primeira evidencia de que isso não ocorre é o próprio processo de escolha de personagens no início das propostas: o Arthur não participou nenhuma vez por que não lhe foi possível realizar uma escolha, não lhe era acessível a significação daquele momento de modo que viabilizasse uma escolha consciente. Tal hipótese torna-se muito coerente quando há a tentativa de inserção de outros personagens na trama, como no caso da mamãe preocupada com a filha doente. A inserção desse terceiro personagem parece perturbadora para o Arthur, já que ele não consegue aceitar e compartilhar o jogo, nem compreender a proposta. A presença de outro personagem ultrapassa a imitação das ações, ela requer transformações entre significados, requer a substituição de uma ideia por outra, de uma ação por outra, interligadas com um sentido lógico para que se configure uma relação entre personagens para além de uma relação binária. A entrada de um terceiro personagem necessita a coordenação de informações, na construção de enredos que se transformam, por que dependem da interpretação e reinterpretação desses parceiros de forma viva. No caso do jogo do Arthur, a ação apresentava-se cristalizada e a partir do momento em que ele assumia determinada função no jogo, era como se não pudesse assumir outras, como se não fosse possível modificar seu significado e assim ele permanecia até o final da brincadeira.

Libby et. al. (1997) também notam esse ponto em seu estudo:

> ...enquanto essas crianças parecem capazes de imitar papéis, eles permanecem num nível em que há a cópia dos comportamentos no lugar de uma imitação com completo entendimento das ações que estão sendo produzidas. (LIBBY, 1997, p. 376, trad. livre).

Para esses autores, o engajamento em jogos repetitivos, ainda que de aparente natureza simbólica, como imitar as mesmas ações reiteradas vezes durante situações de brincadeira, estão diretamente correlacionados a essa lacuna no desenvolvimento do

jogo simbólico. Nessa argumentação quanto à estruturação do espaço para viabilizar a brincadeira, salienta-se o cuidado ao nomear a "imitação de ações" ali realizadas como "imitação de papéis". Assumir um papel depende da consciência da criança, de sua intencionalidade, e não apenas da interpretação dos outros participantes acerca dessa função. Nas situações descritas para análise, há uma interpretação do grupo de crianças e dos educadores a respeito de personagens que se alicerça na força imposta pela estruturação do espaço no transcorrer da atividade lúdica, mas um olhar mais cuidadoso constata a permanência da imitação de ações reiteradas vezes, ainda que num repertório amplo, bem como a ausência da representação de um papel genuíno, que parte da motivação e entendimento da criança, já que isso exige que aquele repertório de ações seja, de algum modo, composto por ações conectadas entre si. De acordo com Elkonin (1998), o jogo não pode ser examinado a partir das ações lúdicas, mas sim pelo papel assumido pela criança. É o papel que determina o conjunto de ações realizadas durante a situação imaginária. "Imitar a realidade não significa copiá-la, mas interpretá-la com o uso da imaginação, adicionando, unindo, selecionando elementos numa criação nova e original" (PIMENTEL, 2008, p. 126). Daí decorre a relação entre a imitação de ações reiteradamente e a lacuna no desenvolvimento do jogo simbólico.

Diante desse quadro, como interpretar o jogo do Arthur? Uma primeira interpretação alude à capacidade de leitura de mundo. A criança só pode representar em suas brincadeiras informações que lhe são acessíveis de alguma forma. Conforme se ampliam suas experiências, também se enriquece seu repertório para brincar (VYGOTSKI, 1986). Segundo Elkonin (1998),

> O conteúdo do jogo é o aspecto característico central, reconstituído pela criança a partir da atividade dos adultos e das relações que estabelecem em sua vida social e de trabalho. O conteúdo do jogo revela a penetração mais ou menos profunda da criança na atividade dos adultos. (ELKONIN, 1998, p. 35).

Não que o Arthur não tenha vivências. Pelo contrário, ele vive o papel, embora não se assuma como personagem. Isso significa que a forma utilizada por ele para organizar as informações presentes no contexto é diferente da habitual, realizada pelas outras crianças. Talvez o nível de profundidade com relação as suas interpretações não seja o suficiente para que ele apresente uma brincadeira mais complexa. Retomando a caracterização da turma da professora Monica e a trajetória escolar do Arthur,

evidencia-se a insistência dos parceiros mais experientes, adultos e/ou crianças, para que ele compreenda uma regra social simples, como, por exemplo, escovar os dentes realizando o bochecho sem engolir água. Se o funcionamento do Arthur possibilita a apreensão de informações sociais de maneira direta entre um e outro sujeito, como esperar que ele demonstre em suas brincadeiras representações sistematizadas, generalizadas? Sua capacidade de leitura de mundo não apenas está articulada a suas brincadeiras, mas se reflete com exatidão na maneira como acontece: a forma como o Arthur lê o mundo é a mesma pela qual ele brinca, com regras diretas e elementares. Por isso também talvez seja para ele tão difícil resignificar o uso dos objetos durante o mesmo jogo. Seu brincar demonstra rigidez por que a função que atribuiu àquele objeto pode ter sido a que se apropriou de forma direta e elementar, sem validar outras possibilidades de funcionamento.

Dessa forma, nessa categoria de análise, ao evidenciar a brincadeira do Arthur em ações que façam qualquer alusão a natureza simbólica, verificou-se que seu brincar é diferente e não produz enredos. Isso conduz a argumentação a duas reflexões principais e complementares, acerca das influências da linguagem verbal e do protagonismo da criança, para que o jogo se torne cada vez mais complexo.

No lúdico, os objetos perdem sua forma determinadora em função de uma fala que os nomeia e tece um enredo. Nessa interpretação, encontra-se na linguagem verbal a possibilidade de coordenação das informações de modo que se tornem coerentes entre si, isto é, a palavra, impregnada de um sistema de representações possíveis, tem poder generalizante:

> ...os nexos das ações com o objeto e a palavra que o significa constituem uma estrutura dinâmica unida. Isso assim é, indubitavelmente, pois caso contrário seria impossível o emprego lúdico do objeto... primeiro, para inserir-se nessa estrutura dinâmica a palavra deve impregnar-se de todas as possíveis ações com os objetos; segundo, que só tendo-se impregnado de todo o sistema de ações a palavra pode substituir o objeto... o jogo constitui precisamente uma prática original de operar com a palavra, prática essa em que se produzem mudanças das relações entre o objeto, a palavra e a ação. (ELKONIN, 1998, p. 351).

O Arthur é uma criança que participava de seu contexto mediante a linguagem verbal, mas em relações diretas entre um e outro. Rodas de conversa para ele eram desafiadoras por que ele necessitava parceiros para organizar informações provenientes

dos diversos interlocutores e para participar efetivamente da atividade. O caderno de comunicação, por exemplo, era um recurso disponível para viabilizar esta organização. O Arthur apresentava dificuldades para coordenar diferentes informações que compõem regras sistêmicas e sua consciência refletia uma organização binária ou fragmentada. Sua fala peculiar demonstrava estas características, o que influía diretamente no seu jogo. Criar enredos requer diálogos, histórias contadas, recriadas na relação do eu com o outro e o mundo: a fala não pode estar entrecortada, fragmentada, ser direta ou metódica, ela precisa estar organizada, condensar informações, generalizar, sistematizar.

Alguns momentos da rotina da professora Monica questionam esta problemática e oferecem formas de comunicação mais articuladas para o Arthur, como as propostas de brincadeiras com fantasias, as brincadeiras de "lutinha" e as narrativas: seriam estas formas de organizar um enredo, havia cenas extensas nestes casos, mesmo que sem a fala? Nas brincadeiras com fantasias, em que as crianças caracterizam-se de algum personagem com perucas, apetrechos e roupas diversas, o Arthur até explorava os materiais ofertados, olhando-se no espelho e mostrando-os para a professora Monica ou para a auxiliar Letícia, que sempre teciam comentários a respeito. Contudo, o ato de vestir-se não conduzia à representação de um papel, do mesmo modo que os jogos de lutinha, dos quais o Arthur sempre participava, estes não conduziam à representação de um personagem, como um herói. Então, nota-se que, além da fala, há outro elemento crucial na composição dos enredos: a questão do protagonismo da criança.

O último trecho ilumina a argumentação sobre a importância do protagonismo ao trazer uma narrativa. Nessa situação, o Arthur isolou-se do grupo e organizou vários estojos no armário da sala. Durante a narrativa, suas vocalizações assemelhavam-se a um orador, como quem conta uma história para uma plateia:

Transcrição	Descrição
Arthur: "Voua pizza, voua! Que na cenoura..." (ininteligível) Arthur: "As vezes é totalmente... Ah não! O ovo, a galinha..." (ininteligível) Arthur: "Não quero... nunca, nunquinha!" (ininteligível)	Enquanto vai contando a história, faz gestos com as mãos e aperta os olhos. Está distante do grupo, longe das outras crianças durante a narrativa.
Pesq.: "Terminou?" Arthur: "Não!"	Criança afasta-se da pesquisadora.

Pesq.: “É uma história?”
Arthur: “Não...”

(Vídeo 36, arquivo sala da professora Monica, 2014).

Na narrativa, tal como em leituras de histórias e recontos, não se percebe um enredo por que este possui natureza diferenciada. As narrativas e os recontos orientam histórias que não reivindicam da criança identificar-se com personagens. Não lhes é exigido fazer escolhas ou tomar decisões para que se siga o rumo da atividade. Nessas propostas, embora também organizadas pela linguagem verbal, não é preciso submeter-se a um papel. A criança que narra uma história não precisa posicionar-se ou colocar-se como personagem do que conta, enquanto que na dramatização, há uma dimensão de protagonismo, explorada sempre de modo diferente por que depende da individualidade de cada participante.

Quando a criança cria um enredo mediante a linguagem e posiciona-se dentro dele, há um processo de criação e recriação, em que ela situa-se no mundo. Ao denominar-se “si mesma” ou “personagem”, fazer escolhas, dialogar com os colegas, manusear objetos de acordo com suas vontades e representar ações que se seguem de maneira lógica, a criança remonta sua identidade, estabelece comparações perante o outro e o mundo, separa-se do seu “eu” e, assim, assume um papel. Por isso Elkonin (1998) afirma que a consciência pessoal da criança é resultado do jogo: conforme ela brinca, reelabora a maneira de compreender a si mesma a partir de uma atitude crítica para com sua interpretação e a de seus companheiros no jogo.

Argumentou-se sobre as possibilidades de ensinar ao Arthur ações que ampliem seu repertório lúdico, mas se verificou pela ausência de enredos que não se ensina um “papel”: este a criança assume a partir de suas falas e protagonismo. Portanto, a brincadeira do Arthur pode ser concebida como um apanhado de ações representativas sem conexões entre si por que ele as repetia sem criar enredos. Em complexidade, é um jogo que não pode ser considerado simbólico na visão proposta por Elkonin (1998), pois não há um entrelaçamento de informações que componham um sistema generalizável, nem uma articulação entre diversas perspectivas que possibilitem sua submissão a uma ordem social.

3. BRINCAR SOZINHO OU BRINCAR EM PARES: AS AMIZADES

> *É em duplas. Quem vai jogar com quem? – questiona a prô Monica. Após encontrar sua raquete, o Arthur se aproxima da Letícia. Bate assim, a raquete na bola – ela ensina. Enquanto ele a imita, ela repete: Aí, Aí Arthur! Muito bem! – incentivando-o.*
>
> --- Trecho sobre a parceria no jogo com raquetes

Essa categoria de análise tem como meta demonstrar como se davam as escolhas do Arthur por parcerias durante suas brincadeiras e argumentar sobre as influências dessas escolhas no processo de engajamento no jogo simbólico. De acordo com Conn (2014), pouco tem se pesquisado a respeito de tais variações nas brincadeiras dessas crianças em seu contexto social, mas alguns estudos já têm apontado características recorrentes: são crianças que dedicam menor tempo ao aproximar-se de outras crianças, ao olhar e ou falar com elas, também demonstram um comportamento social menos complexo no que tange à combinação entre ações, expressões e falas, se comparadas com as crianças de desenvolvimento típico.

Essas características correspondem aos parâmetros diagnósticos, que embora considerem um amplo leque de possibilidade de interação dessas crianças em suas vivências singulares, pontuam o déficit apresentado por elas nesse campo. Kangas et. al. (2012), em estudo sobre as escolhas dessas crianças para brincar, consideram jogos que se desenvolvem isoladamente e jogos em grupo. As autoras concluem que essas crianças preferem dedicar maior tempo a seus jogos particulares do que coordenar-se a uma atividade compartilhada e são menos propensas a iniciar uma parceria ou a responder a convites de outras crianças, mas podem aceitar a participação de novos parceiros quando as atividades ocorrem em pequenos agrupamentos. Conn (2014) consente e complementa essas interpretações, pontuando que as possibilidades de interação social dessas crianças ampliam-se em pequenos grupos ou em pares, um a um, isto é, a criança e um único parceiro.

Desse modo, as pesquisas indicam que crianças com quadros de transtornos do desenvolvimento também são socialmente ativas em diversas situações cotidianas e não totalmente isoladas de seu contexto social. Como conceber essa participação no mundo em que vivem e a relação que estabelecem entre pares de modo a interpretar suas

possibilidades de brincar? Como essa criança é vista pelos seus melhores amigos? Se o jogo de papéis é um jogo de natureza social que revela o nível de profundidade da compreensão da criança sobre as relações sociais, o que dizer sobre as preferências do Arthur? Há jogos com parceiros mais experientes que atuam em sua ZDP?

Ao lançar um olhar para a brincadeira do Arthur na escolha de suas parcerias, verificou-se que as descrições acima acerca das amizades estabelecidas por crianças com transtornos do desenvolvimento são congruentes com suas preferências. Para a professora Monica,

> "Ele tem um bom relacionamento com o grupo, mas em alguns momentos observo-o brincando sozinho, principalmente se ele encontra algum objeto ou brinquedo que lhe interesse muito..." (Relatório de aprendizagem, junho de 2013).

O Arthur consolidou diversas amizades no âmbito escolar, dentre adultos e crianças, mas se observou numa frequência muito maior o brincar sozinho ou o brincar em pares, isto é, ele e apenas um amigo de cada vez. No decorrer dessa categoria de análise, serão exploradas situações em que ele brinca sozinho, brinca com apenas um parceiro, adulto e/ou criança, e situações em que há a tentativa de inserção de mais um parceiro no jogo. As reflexões têm como intuito apreender as relações que ele estabelece com os amigos, seu potencial de leitura de mundo e coordenação de diferentes pontos de vista, para concluir sobre seus efeitos quanto às possibilidades de engajamento num jogo de natureza simbólica.

As situações seguintes retratam momentos em que o Arthur brincava sozinho:

> Pesquisadora: - Oh lá, mas oh... oh... Mas é legal a brincadeira de pegar. Oh lá o Lucas correndo.
> Maria Eduarda: - Mas Pegá... ele [diz sobre o Arthur] não pega, mas ele joga.
> Pesquisadora: - O Arthur, cê não quer brincar com a Duda? [ele fez que não ao longe]
> Pesquisadora: - Por que não? Por que que cê não quer brincar com ela? [ele se distancia, observa ao longe]
> Maria Eduarda: - Viu, ele foge. Ele foge.
> Pesquisadora: - Quê? Como que é? [risos]
> Maria Eduarda: - Ele foge!
> Pesquisadora: - Por que que ele foge será?
> Maria Eduarda: - Eu acho que ele.. que ele tá dizendo que não é não. Por que eu acho que ele não quer brinca.
>
> (Áudio 1, 22 de setembro de 2014).

Transcrição	Descrição
Algumas crianças falam ao fundo sobre seus jogos particulares (ininteligível). Arthur não diz nada.	Arthur brinca isoladamente, fica de joelhos no tapete, onde estão espalhadas muitas peças pequenas. Sem dizer nada, vai agrupando todas as peças que possuem apenas uma fileira de encaixe. As peças que não se enquadram nessa categoria são espalhadas com as mãos pelo tapete bruscamente.
	Arthur olha para a câmera, sorri. Levanta, anda pela sala sozinho e volta para sua brincadeira. Vai ajustando as peças uma ao lado da outra na mesma posição. Depois cria subagrupamentos, cada um com cerca de 4 peças, e monta figuras similares a estrelas.

(Vídeos 37 e 38, arquivo sala da professora Monica, 2014).

(Figura VII –Seriação de peças com uma fileira de encaixe)

Sobre essas experiências, alguns autores consideram que, na maioria dos casos, ao brincarem sozinhas, essas crianças não estão muito atentas às outras crianças (KANGAS, 2012). Neste estudo, considera-se que, na verdade, quando todas as crianças estão atentas a seus projetos pessoais, suas experiências de aprendizagem, natural que desprendam maior atenção a eles que ao que acontece ao seu redor, o que não significa que não percebam o movimento das outras pessoas. Questiona-se assim, no caso do Arthur, se ele realmente permanece alheio ao mundo quando brinca sozinho ou se essa é apenas uma escolha. As descrições de áudio e vídeo acima explicitam a ausência de contato com as outras crianças e educadores. Na primeira situação, ele responde às perguntas da pesquisadora, embora não atenda a seus pedidos; na segunda, ele olha para a câmera e sorri. Essas reações demonstram sua percepção a respeito do mundo no qual está imerso e indicam que ele não permanece totalmente alheio ao que acontece a seu redor e sim apenas está comprometido com seu interesse em seus projetos particulares.

Já a próxima situação demonstra o inverso: não a percepção do Arthur sobre os outros, mas as percepções das outras crianças a respeito dele brincando sozinho. Neste caso, uma atividade demonstrava uma habilidade ou domínio especial:

> A Clarice, a Maria Eduarda e a Bianca querem vir brincar conosco. "O Arthur, vou sentar aqui perto de você" – diz a Clarice. As meninas percebem o envolvimento da professora Monica e meu na atividade e também o interesse e habilidade do Arthur pelos quebra-cabeças e assim querem participar desta atividade com ele. Então, conforme elas vão montando, vão mostrando para ele: "Oh Arthur, consegui!" – diz a Clarice. (Caderno de Notas 15, 26 de setembro de 2014).

Com base nas relações sociais e culturais estabelecidas no universo infantil, crianças que possuem grande reconhecimento social por parte das outras crianças, em geral, são capazes de destacar-se no grupo por alguma habilidade para fazer algo que envolve certa complexidade ou por alguma inabilidade que a torne diferenciada. Para Corsaro (1989), em estudo sobre como se dão as amizades na infância, a ideia de "melhor amigo" implica o reconhecimento de qualidades pessoais que embasam a relação entre uma e outra criança. Este aspecto se verifica quando há uma atividade compartilhada por duas ou mais crianças com interesses em comum. É como se as outras crianças admirassem ou respeitassem essa outra criança por suas competências para fazer algo difícil, o que também pode ocorrer nos momentos em que suas características pessoais a impedem de usufruir algo. O conceito de amizade, assim, está relacionado às exigências sociais e culturais próprias do contexto onde se dá a interação entre eles (Ibid., p. 152). Quanto ao Arthur, há esses dois olhares: o primeiro é sua habilidade para "desvendar" alguns jogos, como as propostas com quebra-cabeças; o segundo é composto por seu comportamento diferenciado, principalmente no que se refere à comunicação e à fala, que o impede de participar efetivamente, por exemplo, de rodas de conversa mais complexas ou a atender pedidos de brincar.

O ponto alto desse processo é que a criança inserida em um contexto social amplo, com significações que compartilhadas, como é o caso da escola regular, tem a oportunidade de ser vista e submeter-se à interpretação de outras crianças, isto é, o Arthur não é visto a partir do seu "transtorno", pensado este enquanto um "nome" ou "categoria" que estereotipe seus comportamentos, pelo contrário, mesmo que esteja

brincando sozinho, ele é identificado pelo grupo como outra criança que participa do grupo escolar, e ele sente esta interação, como acontece na sequencia abaixo:

> ...Mas ele não dá muita atenção. Assim as meninas começam a guardar os jogos, atendendo à solicitação da pro Monica. O Arthur ainda está terminando de montar uma das figuras... Então elas esperam mais tempo, ficam apoiadas na mesa, apreciando a produção dele. A Clarice conta as peças já encaixadas, a Bia segura a caixa para que ele veja a figura, a Isadora segura uma das peças. Mas logo ele se incomoda com todo este apoio. "Ei!" – diz o Arthur, tirando a peça da mão da Isa. "Começa a dizer muito baixinho, para ele mesmo: "Onde está a peça?". Repelindo a ajuda das meninas, ele monta sozinho as três figuras do quebra-cabeças gradativo. Após concluído, ele compara os três, faz um movimento com a palma da mão para baixo e para cima em cada figura completa. Afasta as caixas dos jogos que as meninas montaram de perto do jogo dele. Admira sua produção e desmonta tudo. "Puxa vida! Você...." – ele me diz algo, mas a frase é ininteligível, questiono novamente, mas ele não repete. Então abro a caixa para ajudá-lo a guardar as peças. Muito atentamente, ele olha a figura do fundo e da tampa da caixa, conferindo se é a caixa certa. Após guardar as peças, ele repete "ei!" – num pedido de licença para as outras crianças, que estão próximas à porta do armário. (Caderno de Notas 15, 26 de setembro de 2014).

Nem sempre brincar sozinho significa que a criança está alheia ao mundo. O jogo de quebra-cabeças, por exemplo, tornou-se acessível para usufruto do Arthur na medida em que lhe foi ofertado pelo outro, no caso, a professora Monica. É um jogo que já contém significações da cultura. Em algumas circunstâncias, brincar sozinho pode, inclusive, potencializar o desenvolvimento: é explorando este material e pensando sobre suas hipóteses para atingir o objetivo da montagem completa que a criança desenvolve seus esquemas mentais. No episódio abaixo, numa situação de pintura com cavalete, o fazer sozinho também tem seu papel na construção da autonomia:

> "Essa atividade em especial foi marcada pela participação do Arthur que fez sua primeira produção, sem excesso de tinta e sem rabiscar tudo como sempre acontecia, troquei a sua folha e ele fez outra também bem legal que chamou a atenção de vários adultos que estavam por perto, tiraram foto". (Caderno de Planejamento e Registros, professora Monica, abril de 2013).

Sem desmerecer a importância das parcerias, essa reflexão tem como intuito primeiro a interpretação do "brincar sozinho" do Arthur sob um enfoque positivo, buscando as qualidades que lhe são possíveis. Ainda que ele afaste as parcerias, há que se considerar suas possibilidades de aprendizagem ao explorar sozinho determinadas experiências. Parceiros mais experientes atuam em ZDP até que a criança possa realizar

a atividade sozinha, com autonomia (CHAIKLIN, 2011; STONE apud DANIELS, 2001). O nível de desenvolvimento potencial da criança expressa-se quando ações que não eram possíveis são viabilizadas a partir de "andaimes", que envolvem a mediação nos três eixos e inclui as colaborações de parceiros mais experientes (VYGOTSKI, 1997, III). Se o Arthur realiza a atividade sozinho é que por que as ações e esquemas mentais que a compõem já fazem parte de seu nível de desenvolvimento real.

Sobre o brincar em pares, este possui outra natureza. Conn (2014) defende que normalmente crianças com esses quadros possuem ao menos um amigo e que existem dificuldades na participação em grupos. Nas situações observadas sobre as amizades do Arthur, constatou-se que de fato ele não permanecia todo o tempo isolado, que também possuía suas preferências, principalmente quando essas crianças aceitavam e/ou compreendiam suas formas de brincar. Importante notar que em alguns casos, essa parceria acontecia sem a intervenção de um adulto que a sustentasse. Isso acontecia frequentemente com o Rafael e o Patrick:

> Durante a atividade diversificada, Rafa e Arthur compartilhavam uma brincadeira de casinha: "Suco de limão" – o Rafa dizia. "Suco de limão" – o Arthur repetia. "Agora vou fazer de pera... Cadê o copinho?" – o Rafa questionava o Arthur após o suco pronto. A Letícia observa a brincadeira deles, às vezes entra no jogo, mas pouco participa. O Arthur mais imita o comportamento do Rafa. (Caderno de Notas 9, 30 de agosto de 2014).
>
> Chega o Patrick com outro McStill e faz de conta que o boneco está tentando pegar o Arthur. Ele aceita prontamente esta brincadeira e corre do Patrick, rindo, fugindo, ainda com o pedaço de bolo rec-rec na mão. O Arthur corre e grita, o Patrick corre atrás com o boneco. Os dois riem muito. Dão voltas ao redor do espaço todo. O Arthur abraça a professora Monica, como se fosse um "piques", com muito afeto direcionado a ela. Ele interage com o Patrick e com a professora Monica neste momento. Eles correm de novo ao redor de todo o espaço. "Não está cansado?" – questiona a Letícia quando ele passa por ela. A professora Monica potencializa a brincadeira: "Ele vai te pegar!" – diz em tom de cuidado, sorrindo. Os dois riem, correm para a sala, guardam a blusa. Quando voltam, a brincadeira dispersou. (Caderno de Notas 7, 23 de agosto de 2014).

Em análise sobre as amizades na infância, Corsaro (1989) conclui que dois aspectos sustentam as preferências das crianças quanto as suas escolhas para brincar: o primeiro deles é que as crianças normalmente optam por brincar mais com crianças que já brincaram antes – quanto maior o tempo de contato, maiores as chances de brincarem novamente. O segundo aspecto refere-se às afinidades pessoais entre uma e outra criança. Ao considerar as preferências do Arthur por brincar sozinho ou em pares, nota-

se que estas vão além do trabalho realizado pela escola: suas escolhas estão pautadas também na ampliação do contato com determinados amigos, ou seja, em geral ele brinca sempre com as mesmas crianças, o que também decorre da personalidade dessa outra criança. Tanto o Rafa quanto o Patrick eram crianças que se aproximavam muito do Arthur. O Rafa, por exemplo, era uma criança muito tolerante às amizades: em nome da manutenção da brincadeira e da parceria, ele fazia muitas concessões. Já o Patrick era um menino muito descontraído, gostava de fazer piadas com os colegas e que estes correspondessem aos seus jogos. De modo geral, considera-se que as crianças possuem preferências, independente de um quadro de transtornos do desenvolvimento. Elas fazem suas escolhas a partir das brincadeiras que desenvolvem em determinados contextos, buscam as parcerias que lhe sejam mais aprazíveis, isto é, possuem afinidades pessoais.

Entretanto, poucas foram as vezes em que o Arthur compartilhou jogos com outras crianças sem a intervenção de um adulto, responsável por sustentar a parceria. Muitas vezes, as crianças encontravam dificuldades para se aproximar, brincar com ele e compreender seu interesse; algumas vezes também demonstravam receio de suas reações. Além disso, ele resiste à entrada de algumas crianças em suas brincadeiras e em compartilhar seus interesses. O Arthur também mantinha amizades com a Isadora e a Luana, mas tanto uma quanto a outra preferiam aproximar-se do Arthur nos jogos em que houvesse a participação de um adulto, normalmente a professora Monica ou as professoras substitutas Carol e Driele, como se nota no exemplo abaixo:

> Neste momento, as meninas estão passando chapinha na Luana. O Arthur lentamente e timidamente penteia o cabelo dela, troca de instrumentos, pega o espelho e também mostra para a Luana como ela ficou. A Clarice e a Isadora continuam penteando a Luana. Quanto mais a pro incentivava o jogo, mais ele participava. Quando a pro cessou as intervenções, para manter a parceria com as outras crianças, ele se distanciou. Então a pro Driele tenta novamente reconstruir as parcerias entre as crianças: "Vamos fazer de novo? Na Luana?" – ela sugere. "Tá bom" – ele concorda. O Arthur passa a sobra e seca o cabelo da Isa também, mas ela demonstra certo medo quando ele se aproxima. Ele vem rápido para passar a sombra, um pouco forte e um pouco brusco. Parece com certa dificuldade para controlar o movimento, às vezes com vergonha, outras com repulsão. Esta forma peculiar do Arthur desperta uma reação nas outras crianças. A Isa, por exemplo, afastou-se. Com a prô, ele também faz o mesmo, mas ela intervém, explica que precisa ser devagar e tem paciência para deixá-lo iniciar a interação novamente. (Caderno de Notas 9, 30 de agosto de 2014).

A participação dos adultos nas brincadeiras contribuíam para consolidar os vínculos do Arthur com outras crianças quando essa ação era intencional, como ocorreu na experiência acima com a professora Driele. Mas os adultos também encontravam dificuldades para brincar com ele, sendo necessária a insistência na parceria, até que as relações se tornassem cada vez mais estáveis com o tempo.

Uma análise da trajetória escolar do Arthur indica o quanto sua relação com o outro se transformou ao longo dos três anos em que permaneceu na escola. De acordo com os registros da professora Monica, em 2013 o Arthur permanecia quase todo o tempo fugindo das pessoas. Ela conta que uma de suas formas de aproximação foi encher baldinhos no parque, brincando com a areia. Com as outras crianças, no início foi necessário trabalhar a aceitação em ambas as partes, com o grupo e com o Arthur:

> Eu acho que foi todo um processo né... No começo ele não interagia com ninguém, ele brincava só sozinho, geralmente jogando tudo, jogando os brinquedos, então foi muito tempo pra conseguir. E aí, aos poucos, na brincadeira, ele foi né, por que o problema é que, não sei né, se ele não sabia brincar, mas por exemplo, você ia fazer uma brincadeira de pega-pega, então em vez dele pegar, ele batia, mas ele participava do movimento da brincadeira (...) às vezes as crianças se assustavam com ele, por que ele empurrava, ele derrubava, então eu tinha que, eu vivia falando "olha ele tá só brincando, ele não tá batendo, ele não tá empurrando, ele tá só brincando com você", então aí foi todo um trabalho... aos poucos as crianças foram, algumas crianças foram chegando, foram se aproximando e ele foi se deixando né também, por que aí ele permitiu, ele se permitiu também eu acho, ele permitiu essa aproximação, algumas crianças ele permitiu, como na Clarice (Entrevista professora Monica, 13 de agosto de 2015).

Outras experiências que necessitam a participação de adultos são as situações em que há conflitos. Em alguns casos, a professora Monica necessitava ser pontual e muito firme com ele, como explicitado no quadro metodológico dessa investigação – como parar de jogar areia ou brincar com o lanche. Em outros, a professora avaliava a interação entre eles, observava como se dava a situação e intervinha quando preciso. No exemplo abaixo, ela pouco participou, devido à proximidade já construída entre a Duda e o Arthur, e à relação das crianças da sala com os combinados prévios do grupo:

> A Bianca e a Duda se aproximam: "Vamos fazer pic-nic" – e pegam cestas com alimentos da casinha. O Arthur logo se interessa e também pega uma cesta. A Duda diz que ele não pode ir junto, e a Bianca concorda. A prô Monica, que observa distante, pergunta se o Arthur também quer uma cesta. Gestualmente é possível compreender que sim e a professora então dá uma cesta pra ele. Eu questiono as meninas: "Por que ele não pode ir com vocês?"

> Elas disfarçam e não me respondem. Saem para fazer pic-nic juntas. O Arthur começa então a se interessar pela brincadeira da Eliana, ainda com sua cestinha na mão. Mais do que muito rápido, a Duda percebe o interesse dele e pensou uma forma de pegar a cestinha que a prô havia dado ao Arthur: deu um "bichinho" de plástico pra ele e, assim que ele se distraiu, pegou a cestinha e afastou-se, indo para perto da mesa da prô, que logo compreendeu tudo o que estava acontecendo. A prô Monica ficou um tempo observando e me disse: "Olha só...". Ficamos observando como eles solucionariam o conflito. Assim que o Arthur percebeu o que a Duda tinha feito, ele foi e tomou a cesta de volta; depois olhou para a prô, como quem espera aprovação ou reprovação. A professora Monica não se manifestou, permitiu que eles interagissem e solucionassem o conflito. A Duda também olhou para a prô e disse: "Ai Arthur!", mas já sabia que não teria argumento e aceitou ficar sem a cesta. Neste momento a prô conclui: "Vai fazer pic-nic junto". Mas as meninas se distanciam. (Caderno de Notas 10, 05 de setembro de 2014).

Aqui se evidencia como as crianças interagem intersubjetivamente, inclusive com o Arthur. Tanto a Bianca quanto a Duda queriam exclui-lo da brincadeira, mas como ele tinha uma cesta, era preciso encontrar um meio de conquistar o objeto e uma das formas foi propor uma troca. Quando a pesquisadora questiona se ele pode ir junto fazer o pic-nic, as meninas protegem seu jogo por que acreditavam que o Arthur não saberia brincar. Segundo Corsaro (1989), quando as crianças estão participando de atividades entre iguais, costumam proteger a brincadeira, resistindo à entrada de outras crianças por que sabem que uma nova inserção no jogo pode desestabilizá-lo e provocar sua transformação. As crianças, independente de um transtorno do desenvolvimento, entram regularmente em conflitos como este, caracterizado pela insistência de uma criança para entrar no jogo – de um lado – e a resistência para que esta criança não entre – de outro. Isso acontece por que as crianças interpretam, ainda não conscientemente, a fragilidade da interação que sustenta a brincadeira. Com o Arthur, todo esse processo é velado, ocorre sutilmente e possui um diferencial, por que nas situações em que ele não era reconhecido como parceiro apto para entrar no jogo, havia evidente resistência das outras crianças e surgia um conflito, mas mesmo quando ele queria participar, não conseguia contra-argumentar. Quem assumia essa função e interferia nas interações presentes no grupo de crianças era um adulto, o que configurava uma relação de outra natureza, como será analisado mais adiante.

Além dos exemplos citados nas situações anteriores, em que há a interação com um parceiro, os jogos mais compartilhados com o Arthur concentram as brincadeiras de "fugir e pegar" ou de "lutinha". Percebe-se que são situações em que há interação entre pares, assim como nas situações de resolução de conflitos. Entretanto, são situações que

acabam por gerar conflitos que oferecem riscos à integridade física das crianças e estes são interpretados como indisciplina pelos educadores. Assim, sempre há intervenção de um adulto, o que acontece com todas as crianças:

> "O Arthur, apesar da dificuldade de participar das propostas junto ao grupo, ficou o tempo todo com o grupo, às vezes ele saia correndo na frente e quando íamos buscá-lo parecia que ele estava brincando de pega-pega, correndo e rindo da gente." (Caderno de Planejamento e Registros, professora Monica, fevereiro de 2013).

> Na hora de ir embora, uma surpresa: jogo de lutinha. A pro Monica impede, já que esta brincadeira "sempre acaba mal". Ela me diz que o Arthur é mais forte. Observei que curiosamente, neste jogo, o Arthur é visto como parceiro equivalente, apto para o jogo. Ele gosta da brincadeira, sorri e olha a pro... é nítido que ele gosta, assim como os outros meninos. (Caderno de Notas 22, 07 de novembro de 2014).

Nas situações de jogos de lutinha, é ainda possível questionar a interação do Arthur com as outras crianças: Por que será que ele se interessava por esse jogo? Haveria representação de personagens? Na verdade, essas situações demonstravam mais um contato corporal do que uma dramatização. Não havia complexidade nas relações, nem verbalizações que possibilitassem o entendimento de que ali havia uma história. Curioso que nesse jogo o Arthur era visto como parceiro e era aceito pela outra criança com quem "lutava". De certa forma, uma amizade ali se delineava por que ele era considerado apto para o jogo e não havia resistência – salvo em momentos em que alguém se ofendia ou se machucava. Uma hipótese para seu prazer por esta brincadeira consiste na aceitação das outras crianças: o Arthur também reconhecia que, apesar de proibido pelos adultos, havia um jogo entre iguais.

As três situações seguintes subsidiam a análise das amizades e as possibilidades do Arthur em compartilhar uma brincadeira com mais de um amigo ao mesmo tempo, isto é, como ele se comportava em pequenos grupos:

> Logo a brincadeira de roda se dispersa e fomos "chutar bola". O Arthur começa o seu jogo de bola com a Letícia. Brinca e imita uma risada parecida com a do pica-pau. A Letícia tenta várias vezes inserir outros amigos no jogo com bola, mas o Arthur se afasta. Ele chuta a bola ou sozinho ou com a Letícia. O zelador da escola se aproxima e também brinca com bola. Aos poucos, o Arthur foi aceitando a participação deste novo amigo. Assim como no dia em que brincamos os três juntos (o Arthur, a Letícia e eu), o zelador também pôde brincar, mas um de cada vez e sem outras crianças, só há interação com adultos. (Caderno de Notas 11, 08 de setembro de 2014).

Correram, escolheram as raquetes e organizaram-se com autonomia em pares ou equipes, pequenos grupos. "É em duplas. Quem vai jogar com quem?" – diz a pro Monica. Depois que o Arthur encontra a raquete na caixa, faz parceria com a Letícia. Brincam seguindo as regras do jogo, bate uma vez na raquete, em direção do parceiro e aguarda o retorno da bolinha. Mas apenas com a Letícia. Quando tentei participar, ele me repeliu. Assim tentamos outra criança, que ele também repeliu. Após muita insistência, ele me aceitou, mas só compartilhava com uma de cada vez, ou eu ou a Letícia, não em grupo, não como trio. Com as crianças, mesmo quando tentamos brincar com o Rafa, que é um amigo que ele aceita, o Arthur afastava-se da brincadeira. No fim, outras crianças se interessaram por brincar conosco. Mas sem aceitar a Isadora e a Bianca, foi brincar sozinho. (Caderno de Notas 13, 15 de setembro de 2014).

Transcrição	Descrição
Profa. Monica: “Isso”. Arthur: “E agora pro?” Profa. Monica: “E agora? Agora tem o chapéu dele... Aeee!” Crianças conversam ao fundo sobre seus jogos particulares.	Arthur vai encaixando e montando as peças do quebra-cabeças.
Profa. Monica: “É aí mesmo, só que ta rasgadinho...”	Ela comenta sobre uma peça que ele tem dificuldades para encaixar.
Arthur: “Não, ta eado...” [Não, ta errado] Profa. Monica: “Tá errado?” Arthur: “Vai pro, vai mexendo aqui”. Profa. Monica: “Vai você, você consegue!” (...)	Ele monta outra peça. Tenta de um lado, depois de outro. A peça não encaixa, ele solta. Professora Monica sorri. Arthur pega na mão dela e coloca em cima de outras peças espalhadas para montagem. Uma criança se aproxima e solicita a atenção da professora Monica para a solução de um conflito. Ela se afasta e o Arthur segue sozinho com a montagem.
Arthur: “Muito bem Mari” Pesq.: “Eeeee” Arthur: “Muito bem Mari” Pesq.: “Vamo acha outra?” Arthur: “Vamo acha outra” Pesq.: “Vamo ver essa onde que é... serve? E esse oh? Que tal?” Arthur: “Ie iesse? Você pode que daiqui dequidaqui?” Pesq.: “Procurar essa?” Arthur: “Isso!” Pesq.: “Posso! Acho que é aqui oh... Vê se funciona” Arthur: “Nossa que se quie...” – ininteligível. (...)	Pesquisadora pega uma peça e dá nas mãos do Arthur. Ele vai montando e a peça encaixa. Arthur termina a montagem do quebra-cabeças. Resta um espaço, uma peça faltante.
Arthur: “Agora o chocolate... Cadê o chocolate?” Pesq.: “Só faltou o chocolate, perdeu a peça.” Pesq.: “Tá no chão?” Pesq.: “Não tá?” Pesq.: “Quer montar outro? Não?	Ele olha para as outras peças na mesa, abaixa e olha no chão.

Tem outros oh... tem dos Incríveis, do Peixonauta, tem esse da Galinha oh...” Arthur: “Oh uquisi Peixonauta.” (...)	Arthur pega a caixa do jogo do Peixonauta, espalha as peças e inicia a montagem.
Julia (coord. pedagógica): “Bom dia! Tudo bom?” Pesq.: “Oh a boca olha...Que fácil heim! Que fácil essa!” Julia: “Oi Arthur, bom dia!” Arthur: “noooooo-coooooo.” Julia: “Sou eu, a Ju, sou eu que to falando com você.” Arthur: “o ju so nenli.” Julia: “Eu gosto do Peixonauta e você? A amiga dele é a Marina.” Pesq.: “Ah, então essa chama Marina?” Julia: “Marina, o Zico... Não é? Eles descobrem os mistérios, eles desvendam os mistérios. Não é?” Arthur: “Ah... nãããoooouo.”	Chega a coordenadora pedagógica e inicia um contato entre o Arthur e a pesquisadora, que montavam as peças do novo jogo. Arthur grita “noooooo”. Sem olhar para ela, balança a mão direita para o alto. A pesquisadora também participa da conversa. O Arthur continua montando as peças, agora sem falar com nenhuma das duas. A coordenadora se afasta. A pesquisadora busca novas peças para montar com o Arthur. Ele procura as próprias peças e recusa as dela.

(Vídeos 41, arquivo sala da professora Monica, 2014).

Nessas situações, transparece uma dificuldade do Arthur no estabelecimento de parcerias em pequenos grupos. Em diversos momentos, foi constatada a sua presença em sub-agrupamentos durante propostas como leitura de histórias, jogos de construção, o momento de lanche, entre outras. Apesar disso, quando ele demonstrava alguma interação, esta acontecia com apenas um único parceiro, adulto ou criança. As descrições acima indicam que, para o Arthur, a articulação das demandas provenientes de dois parceiros conjuntamente demonstrava-se exaustiva. No início, ele repelia os novos parceiros, mas mesmo após a aceitação destes, coordenar sua atenção entre um parceiro e outro e apreender as significações presentes na relação que se estabelece entre as pessoas era um desafio.

Nas duas primeiras situações, ele até repetia a regra de chutar a bola ou bater com a raquete, com um dos parceiros, mas se qualquer outra resignificação ocorresse no jogo, sua participação já se comprometia e ele se afastava. O Arthur, portanto, demonstrou compreender a regra elementar de cada jogo, mas não captou os traços característicos das condutas, nem as inferências de cada participante no processo de desenvolvimento da brincadeira. Ademais, a última situação de vídeo descrita, traz o

potencial do Arthur para compartilhar suas experiências com a professora e depois com a pesquisadora, sem que ambas participem da proposta com ele ao mesmo tempo. À chegada da coordenadora pedagógica Julia, houve a tentativa de inserção de um novo participante: ela solicitou a atenção do Arthur ao mesmo tempo em que conversava com a pesquisadora. Assim, além de concentrar-se na montagem do quebra-cabeças, ele deveria compartilhar sua atenção entre duas amigas. Ainda que sejam duas adultas que insistiam na parceria, o final da situação explorada demonstra o desconforto da criança, que resultou na repulsão das parcerias.

Ao analisar as amizades do Arthur, nota-se que suas preferências permaneceram durante o ano. Em geral, ele buscava a professora Monica ou a Letícia para desenvolver suas brincadeiras. Também recorria a algumas crianças, mas em grau muito menor. O vínculo estabelecido, principalmente com pessoas adultas, possibilitou a consolidação de um rol de ações para o Arthur, que passaram a compor seu repertório lúdico. Se uma criança brinca sozinha ou interage apenas com um parceiro, o que dizer sobre os parâmetros que terá para representar as relações que um adulto estabelece com outros e com o mundo? Que influências essas argumentações trazem para o simbolismo?

Conforme a brincadeira se enriquece, mais complexas se tornam as ações entre as crianças, que contam com aspectos compartilhados entre os repertórios lúdicos dos participantes na representação de papéis. De acordo com a obra e Elkonin (1998), o jogo simbólico não pode ser compreendido sem o olhar para as relações entre as pessoas:

> Uma das premissas para que a criança adote a representação do papel de qualquer adulto é que se capte os traços típicos da atividade desenvolvida por esse adulto. Pode-se supor que o conteúdo do papel se desenvolve precisamente em relação com o caráter dessa captação e vai desde a escolha das ações objetais exteriores características do adulto até as suas relações com outras pessoas. (ELKONIN, 1998, p. 283).

O jogo não pode ser visto como prática de ações, ainda que estas possuam suas regras definidas. Ao ter como foco as relações *entre* as pessoas, o jogo precisa ser visto como prática de coordenação de perspectivas, de diversos pontos de vista e significados presentes. Para isso, em primeiro momento, é preciso ir além de brincar sozinho. A consciência da criança distingue o mundo de suas impressões interiores a partir da observação de si mesmo em comparação ao outro (LEONTIEV, 2004) e, conforme vão

se ampliando essas comparações ao outro, maior a compreensão sobre si mesmo, por que suas escolhas estão articuladas às diversas perspectivas a coordenar.

Nessa categoria de análise, quando se atém ao comportamento do Arthur em suas brincadeiras, ele parece apegar-se a determinada regra – quando não a determinada "pessoa" – e reproduz as mesmas ações, como chutar a bola ou bater com a raquete. Algo similar ocorreu na categoria anterior quanto à repetição de ações em situações de brincadeiras estruturadas. É possível afirmar ainda que este "apego" acontecia quando o Arthur se autodenominava "George", personagem da Peppa Pig. Nesta última, de forma mais nítida se comparada as outras situações, era como se não houvesse uma fronteira clara entre quem é o Arthur e quem é o George. Ele repetia as ações da personagem, as regras elementares que orientavam seu comportamento, sem que houvesse distinção entre eles. Quando as crianças assumem um papel no jogo, elas são conscientes de que são personagens, inclusive estabelecendo diálogos paralelos com o enredo se necessário. Mas para o Arthur, havia uma cristalização na personagem: era como se ele fosse "ele mesmo" e o "George" ao mesmo tempo, sendo impossível assumir um posicionamento perante o outro devido ao aglutinado ou fusão que se estabelecia.

Para Turiel (1989), uma das consequências da criança não conseguir distinguir-se como ser separado do outro é a incapacidade de assumir as perspectivas de outras pessoas. De acordo com esta lógica, se essa criança está fundida na outra, não consegue discernir diferentes pontos de vista, e segue regras relativas apenas a esse indivíduo modelo, a partir de cópias e não ressignificações sobre seu contexto social. Essa lógica dá sentido à atitude do Arthur face ao jogo quanto a repetir as ações ou mesmo não assumir personagens, como visto na categoria anterior.

Nesse sentido, brincar sozinho ou brincar em pares, quando este pareamento se estabelece de forma aglutinada ou cristalizada (em regras reiteradas ou em pessoas preferidas), não contribui para o aparecimento de um jogo de natureza simbólica. Elkonin (1998) afirma que o jogo é uma atividade cooperante entre as pessoas, o que exige um processo de descentramento permanente. Sobre o brincar sozinho, ele diz:

> Efetivamente, no jogo individual, em que na melhor das hipóteses a criança tem por companheiro de jogo um boneco, não há necessidade nenhuma de mudar de posição nem de coordenar o ponto de vista próprio com os dos outros participantes no jogo. É possível que o jogo, longe de cumprir a função de descentramento moral e cognoscitivo, fixe ainda mais o critério pessoal, o único da criança, sobre os objetos e as relações, fixe o critério egocêntrico. Um

> jogo assim pode desviar efetivamente a criança do mundo real e enclausurá-la no mundo isolado de seus desejos individuais limitados pela estreita moldura das relações familiares. (ELKONIN, 1998, p. 413).

Pensando a experiência do Arthur e suas preferências, de modo a incentivar uma conduta simbólica, um caminho seria pensar situações em que ele ampliasse sua relação com o outro, mas sem fixar-se a esse outro. Não basta que ele imite as ações ensinadas pela professora Monica, pela Letícia ou por outros colegas. Tratando-se da questão do simbolismo, o Arthur precisaria coordenar os critérios ensinados com outros critérios possíveis, ensinados por outras pessoas, adultos ou crianças, ou mesmo critérios que ele próprio estabelecesse.

As últimas situações apresentadas, em que houve a tentativa de inserção de mais um parceiro no jogo, embora ainda com dificuldade para aceitação do Arthur, indicam uma alternativa de trabalho pedagógico em que é preciso captar as condutas e demandas de dois parceiros concomitantemente, fazendo com que seja necessária a mudança de posicionamento perante o outro e a coordenação de diferentes pontos de vista. Como, no caso do Arthur, ele "aceita" esta interação, ou seja, não está além do que lhe é possível e tolerável, estas atividades incidem em sua ZDP. Jogos em pequenos agrupamentos, com a participação de duas a três crianças de desenvolvimento típico, como a proposta defendida por Wolfberg (2012) tem como princípio esta ideia. Em maior ou menor grau, as crianças vão ampliando suas possibilidades para lidar com as diferentes informações.

Sendo assim, não há uma resposta direta a respeito das possibilidades do Arthur em engajar-se numa brincadeira de natureza simbólica. Contudo, há uma evidência nítida de que este jogo é difícil para ele. Necessário analisar ainda como ele se comporta em situações de jogos coletivos.

4. JOGOS EM GRUPO: A INABILIDADE PARA COORDENAR-SE

> *Pesquisadora: O Arthur é pegador também? [crianças sinalizam que não]. – Misael: Não. – Pesquisadora: Por que o Arthur não pode ser pegador? Nunca foi o Arthur o pegador? [sinalizam que não]. Nunca? Ele pode descongelar? – Misael: Não. Ele não sabe não.*
>
> --- Áudio sobre a brincadeira de pega-pega

O universo habitado pelas crianças não é apenas guiado por seus interesses e desejos, mas também um mundo povoado por outras crianças, as quais contribuem para orientar suas escolhas. Desse modo, deduz-se que ser criança que convive em diferentes contextos, dos quais o campo escolar é um dos mais ricos em diversidade, é situar-se ou posicionar-se perante outras crianças, que compõem a cultura da qual compartilham. As formas de comunicação e interação presentes na escola dizem respeito às diferentes subjetividades ali presentes, bem como à forma pela qual estas diferentes identidades são aceitas ou ignoradas pelo grupo.

Essa categoria de análise trata sobre o potencial do Arthur para participar de atividades coletivas, isto é, os momentos em que deveria dialogar com o grupo. Durante a categorização dos dados, constatou-se em suas brincadeiras uma ocorrência muito maior de preferências por brincar sozinho ou em pares e uma grande dificuldade para participar de jogos nos quais era necessário coordenar diversas perspectivas e ações com outros participantes da brincadeira. Na rotina da professora Monica, havia três tipos de atividades principais com essa natureza: as propostas com música, as rodas cantadas e os jogos coletivos com regras. Ao explorar como o Arthur envolvia-se nessas propostas, discute-se sobre suas possibilidades de inserção no contexto do qual participa, enquanto sujeito que faz suas escolhas e compreende diferentes perspectivas presentes, aspectos que já foram abordados anteriormente quanto à questão do simbolismo.

As situações a seguir contam sobre as experiências com música:

> "Ele canta" – dizia a Duda. A pro Monica pega o rádio e coloca "Assim sem você". O Arthur canta vários trechos, fazendo uma voz diferente, em falsete. A música acaba e as meninas pedem de novo. O Arthur faz gestos, sorri, anda pela sala. Quando começou a faixa seguinte, o Arthur foi até o rádio. Olhou ao longe para os adultos. "Aperta" – eu falo. Então ele aperta e "pausa" a música. "Olha, é esse." – explico como volta a música. A pro Monica pergunta: "Ele

> quer voltar?" Digo que ele já aprendeu como fazer. Com autonomia, ficou voltando a música várias vezes. (Caderno de Notas 22, 07 de novembro de 2014).
>
> Na sala, a pro Monica explica a brincadeira "Hoje precisa de música e na quadra não dá pra ouvir" – ela comenta. "Antes de começar a brincadeira, nós vamos ouvir a música". As crianças sentam em roda, o Arthur também. "Abre a roda tindolelê, abre a roda tindolalá". Enquanto a música toca o Arthur se afasta, deita no chão com a barriga pra baixo. As crianças começam a cantar, acompanhando a melodia, batem palmas, dão as mãos (...) Pro Monica chama o Arthur para participar da brincadeira: "Vamos Arthur, dançar com a pro?". Então ele vai para perto dela, fica de mãos dadas e participa... Na hora de bater palmas, o Arthur acompanha, solta a mão de pro e depois procura as mãos dos amigos para fechar a roda novamente. A pro diz: "Olha, dá a mão para o Arthur, ele está dando a mão pra vocês" – assim as crianças seguram e voltam para a roda. Ele participa de toda a proposta, com reboladinha e tudo. Ao fim da música, a pro propõe "de novo!" E as crianças reafirmam em coro: "Eeee!". Desta vez participo da roda. Depois pergunto para a pro Monica se é a primeira vez que ela faz esta roda. Ela conta que no ano anterior, trabalhou muito com música e que foi esta a forma que ela encontrou de incluir o Arthur nas propostas da escola, por que ele adora música. Mas que esta roda, com este tema era a primeira vez. O Arthur participou tendo como referência o grupo de crianças, enquanto coletivo, e não os adultos. (Caderno de Notas 17, 06 de outubro de 2014).
>
> "... em seguida fomos para a quadra e a Keila organizou uma atividade com uma música do grupo Palavra Cantada e para acompanhar o ritmo folha de papel sulfite dobrado em quatro partes e para fazer o batuque canetinhas, foi muito legal e mais ainda ver o Arthur acompanhando o ritmo certinho, ele fazia igualzinho a Keila." (Caderno de Planejamento e Registros, professora Monica, maio de 2013).

Observa-se, nesses exemplos, a participação e o envolvimento do Arthur de forma harmônica com as outras crianças. O primeiro relato demonstra o prazer que ele sentia nessas experiências e o interesse em se apropriar do funcionamento do aparelho de som. No segundo, evidencia-se uma habilidade da criança para seguir os padrões musicais utilizando o corpo, sendo esta proposta de trabalho, inclusive, uma estratégia adotada pela professora Monica para ampliar sua participação nas atividades escolares. O terceiro relato traz uma experiência do ano anterior à pesquisa de campo, em que já se nota a facilidade do Arthur em acompanhar esta forma de linguagem.

Mariano (2015) propõe a articulação entre a linguagem musical e os processos imitativos. A autora explica que as crianças, a partir da imitação, passam a decifrar e compreender o código da cultura musical. Esse código é composto por uma variedade de padrões tonais e rítmicos, que são percebidos desde a primeira infância. Os processos imitativos possibilitam à criança ampliar este repertório e, ao perceber as diferenças que compõem tais padrões, emerge também a construção de relações entre eles. É desse

modo que a música se torna uma linguagem, enquanto forma de expressão humana intencional e consciente, da qual cada criança se apropria a sua maneira. A articulação entre a linguagem musical e os processos imitativos traz duas reflexões principais quanto ao envolvimento do Arthur nessas propostas: o questionamento sobre sua capacidade para coordenar diferentes perspectivas e o modo como estabelece seus processos imitativos.

Em todos os trechos descritos, o Arthur estava junto ao grupo de crianças, o que já lhe foi uma conquista, se considerada sua trajetória escolar. Mas brincar *junto* ao grupo é diferente de brincar *com* um grupo. A linguagem musical traz consigo um padrão determinado e, com isso, a possibilidade de que os comportamentos sejam lidos por todos os participantes do grupo. Ainda que haja traços da personalidade de cada um enquanto diferença ou marca de sua individualidade – como gestos, expressões faciais ou modos de tocar os amigos durante a atividade – o que sustenta a proposta transcende essas características. Então, nessas situações, não se pode afirmar que há um verdadeiro compartilhamento de informações que se entrecruzam entre os membros, já que todos eles compartilham da mesma representação, de um mesmo padrão imposto pelo código musical. É como se a linguagem musical cumprisse papel organizador para o Arthur, quer dizer, é como se coordenar-se ao grupo não fosse mais um desafio para ele, por que a música apreende as diversas perspectivas entre os participantes e sobrepõe apenas a sua própria representação como base. Bastaria propor uma discussão em roda após essas atividades, como uma apreciação com levantamento de hipóteses sobre seus elementos, e provavelmente, ainda que o Arthur tivesse suas próprias elaborações, não conseguiria compartilhá-las ou comunicá-las aos outros. Nesse sentido, corrobora-se com Caspurro *apud* Tormin (2014), que considera a música uma forma de comunicação humana, mas não é uma linguagem propriamente dita.

Nessas situações, a habilidade do Arthur em reproduzir os padrões musicais era admirável. Isso por que seus processos imitativos seguiam à risca o modelo e faziam com que ele entrasse em sincronia com a proposta. Tormin (2014) explora os diversos estágios no desenvolvimento musical das crianças e conclui que a imitação não pode ser uma etapa final, já que não privilegia a atuação musical autônoma e independente. Assim como já explorado nas outras categorias de análise, a imitação é uma estratégia utilizada pelo Arthur em suas aprendizagens, mas não se registrou nenhuma criação

durante estas propostas, nenhuma reelaboração a partir da linguagem que ele havia se apropriado. Essa reflexão indica, mais uma vez, que os processos imitativos do Arthur são mais próximos a cópias de um modelo do que a ressignificações sobre a realidade.

A próxima situação demonstra outra experiência em que há uma linguagem compartilhada, que não a verbal, que também organiza os comportamentos das crianças:

Transcrição	Descrição
Ao som de "Fico assim sem você" – Claudinho, interpretada por Adriana Calcanhoto. Profa. Monica: "Lá no chão... com as costas... lá no chão" Profa. Monica: "Pra trás, pra trás" Profa. Monica: "Com uma mão... eu vou lá trás oh... Com a outra mão..." Profa. Monica: "Volto... isso... coloca no braço e... rodo... paro... sento... agora a gente vai fazer a mesma coisa sentado... vamo ir lá no chão... vai lá no chão... subiu... do outro lado... subiu... lá pra frente... oh lá... volto..." As crianças pedem de novo.	Crianças vão imitando os movimentos propostos pela professora Monica. Ela faz a comunicação verbal e gestual, crianças em roda seguem imitando. O Arthur participa conforme as outras crianças, sem qualquer intervenção específica direcionada a ele.

(Vídeo 31, arquivo sala da professora Monica, 2014).

Percebe-se que as atividades que contavam com linguagens de natureza ritmada, como a música e a dança, influenciavam no grau de participação do Arthur, embora não fossem propostas coletivas, tal como os jogos em grupo, em que o compartilhamento de regras sucessivas é passível de transformações. Nos casos apresentados, a proposta era reproduzir determinada regra, quer dizer, compartilhar de uma mesma informação de modo direto, o que já se discutiu ser acessível ao Arthur.

Partindo desse raciocínio, será que as situações de brincadeiras com histórias ou rodas cantadas também viabilizam a participação do Arthur, visto que trazem um argumento que sustenta a brincadeira? Seria o argumento um organizador da atividade? As próximas situações ilustram algumas vivências:

> "Com bambolês, brincaríamos com a história dos três porquinhos: os bambolês seriam as casinhas dos porquinhos e enquanto a música tocava os porquinhos tinham que andar e dançar pela floresta e quando a música parava o lobo tinha que sair para pegar os porquinhos que tinham que voltar correndo para as "casinhas". Adivinha quem foi escolhido para ser o lobo, eu mesma, levei uma canseira das crianças, eu e a Lia que se ofereceu para ser lobo na segunda rodada. Foi bem gostoso, apesar da agitação, pois foi possível ver o Arthur correndo durante a atividade e voltando para o bambolê quando a música

> parava, nem eu e nem a Lia pegamos as crianças, pois eu apenas queria que as crianças entendessem a brincadeira, da próxima vez quem for pego saíra do jogo." (Caderno de Planejamento e Registros, professora Monica, abril de 2013).
>
> "As atividades realizadas nos espaços externos da sala continuam sendo para ele um momento de explorar o movimento, de correr, sem se entreter muito às propostas que estão sendo realizadas, mas já é possível observá-lo mais atento ao grupo, ao que estamos fazendo e em alguns jogos e brincadeiras há sua participação (Patinho-feio, jogos com bambolê, algumas brincadeiras de correr) e principalmente todas que há música (ex: Rodas cantadas), aliás momentos onde a música se faz presente continua sendo uma grande ferramenta para chamar sua atenção e seu envolvimento". (Relatório de aprendizagem, novembro de 2014).
>
> Então a pro Monica propôs uma brincadeira em roda: o jogo dos ratinhos. Nesta brincadeira, as crianças ficam dentro da roda e os amigos impedem a saída. "Tem ratinho aí?" – a pro questiona. "Tem!" – dizem os ratinhos. "Vai sair?" – a pro questiona novamente. "Não!" – o grupo responde. Segundo a pro Monica, o Arthur participa deste jogo. (Caderno de Notas 23, 10 de novembro de 2014).

Nessas atividades, similar a presença de música, todos imitam um mesmo comportamento, guiado por um argumento ou história. Também há a percepção e interpretação de uma única referência, sem necessidade de articular informações que se entrelacem no decorrer da atividade. No jogo das casinhas dos três porquinhos, no início a oposição entre som/silêncio despertou o interesse do Arthur, que passou a participar da proposta e compreender a significação ali compartilhada. O jogo dos ratinhos é ainda mais elaborado, já que não há música que estruture a proposta, é a própria repetição das falas e comportamentos dos participantes que insere uma representação estável: "Tem ratinho aí? Tem! Vai sair? Não!" – e as crianças impedem que os amigos saiam da roda.

Segundo Elkonin (1998), os jogos com argumento inserem novos sentidos às ações. Diferente de uma linguagem que organiza as informações e assim viabiliza a participação do Arthur, "a introdução do argumento acelera a objetivação das ações e ajuda a dirigi-las" (Id., p. 367). Quanto mais as crianças são capazes de interpretar o sentido que sustenta o jogo, mais se comprometem com a execução de ações que deem continuidade à brincadeira.

Nas situações apresentadas, difícil concluir se o Arthur participava efetivamente da proposta por que compreendia o sentido ali compartilhado ou se seguia as ações do grupo de crianças por imitação. O sentido do jogo, quando as brincadeiras partem de histórias ou quando são rodas cantadas, está na interpretação do papel. No jogo dos

ratinhos, a “criança ratinho” não pode sair: há uma regra elementar que se funde ao papel interpretado pela criança. Os parceiros, que compõem a roda, não podem deixar o ratinho sair, ou seja, buscam ações também condizentes com a regra do jogo:

> Em resumo, podemos dizer que o argumento muda no jogo o sentido que ele tem para a criança. Se, no jogo, se percebe algum sentido oposto à regra, é que não se a acata; e se o sentido do papel interpretado pela criança inclui alguma regra, isso leva a acatá-la. Em tal caso, a regra funde-se com o papel e não sai dele. Nas etapas seguintes desmembram-se a regra e o papel e o sentido do jogo para a criança reside precisamente em interpretar o papel de acordo com as regras. (ELKONIN, 1998, p. 371).

Esse processo de acatamento à regra a partir do sentido que possui no jogo é o primeiro sinal de submissão da criança ao papel, tornando esta reflexão essencial para se pensar sobre as possibilidades do Arthur. Daqui se extrai duas hipóteses: a primeira é que se a criança faz essa leitura e acata a regra, então ela participa interpretando seu papel no jogo; a segunda, se a criança não faz essa leitura, mas participa do jogo, é por que segue por imitação o comportamento das outras crianças que, nesses tipos de jogos, são similares ou praticamente iguais.

A obra de Elkonin (1998) propõe que o acatamento à regra nesses jogos orienta a organização das informações presentes e acontece junto com a objetivação das próprias ações que contribuem para o seu maior controle. Assim, para acatar à regra, embora o argumento mobilize o processo para tal, a criança necessita utilizar-se de seus recursos para organizar as regras de comportamento, dentre compará-las e avaliá-las no decorrer da brincadeira, e escolher que postura adotar face as outras crianças, ao dirigir-se e posicionar-se diante o jogo. Considerando esse aspecto, o acatamento à regra e a interpretação do sentido do jogo exigem que o Arthur sistematize estas informações e passe a controlar suas ações, tendo como objetivo sair da roda (se ratinho) ou impedir a saída do outro (se de mãos dadas com os colegas), o que é compartilhado com as outras crianças. Ao avaliar seu desempenho, na primeira situação, evidenciou-se ser a pausa na música o direcionador de sua ação e não a submissão ao papel, o que leva a pensar que o Arthur seguia a música e imitava o comportamento do grupo de crianças. Já no caso do jogo dos ratinhos, essa ideia não está clara, pois é um jogo com uma regra tão elementar que esta pode estar fundida ao papel. Como o Arthur não se denomina nem

ratinho, nem Arthur, mais provável que não haja sua submissão. Ademais, já se comprovou sua capacidade para seguir regras elementares e torná-las estáveis.

As próximas situações, sobre os jogos coletivos, complementam essa discussão e contribuem para a compreensão sobre a natureza do jogo do Arthur:

> Na quadra fizemos a brincadeira do Tubarão. A pro Monica separa as crianças em pequenos agrupamentos, dentro das "ilhas", representadas por círculos desenhados no chão. O Misael é o Tubarão e as crianças correm entre as ilhas, fugindo dele. O Arthur também corre, entra e sai das ilhas, mas parece não compreender a regra de ficar dentro da ilha para escapar do tubarão. Enquanto as crianças ficam nas ilhas, o Arthur circula e a criança Tubarão também não corre para pegá-lo. Ele participa e gosta da correria, mas não se apropria da regra do jogo. (Caderno de Notas 20, 20 de outubro de 2014).
>
> Pesquisadora: Na brincadeira de Tubarão, o Arthur já foi o Tubarão? Ele segue as regras do jogo? Como foi?
> Professora Monica: Sim, já o convidei para ser o tubarão, mas ele não segue as regras do jogo com o grupo. Ele corre muito, tanto faz sendo pegador ou não. A regra de correr, de sair de uma ilha e ir para a outra ele realiza, mas sem ligação alguma com o pegador, foge a esmo, mesmo sem ninguém ir atrás dele. (Questionário II, à professora Monica e auxiliar Letícia, 07 de novembro de 2014).
>
> Na quadra brincamos de "Limpa Casa", um jogo de equipes. Com uma corda estirada ao meio, muitas bolinhas ficam distribuídas no chão, de um lado o time das bolinhas azuis e do outro o time das bolinhas amarelas. Ganha que fica com a "casa limpa", quer dizer, sem nenhuma bolinha no chão que compõe seu território. O time rival joga as bolinhas para o outro lado. Os ajudantes foram definindo as equipes escolhendo os colegas. Enquanto isso, o Arthur estava correndo pela quadra, ao longe, mais interessado na corda que na composição da equipe. A pro Monica decide o grupo do qual ele participa. Como ele adora jogar as coisas para o alto, esse jogo é uma forma de significar e contextualizar seu interesse. A pro Monica vai administrando o jogo: "Bolinha no chão e mão pra cima! Bolinha no chão e mão pra cima! Valendo!!!" As crianças correm, gritam e dão muitas risadas, gargalhadas. Adoram a brincadeira proposta! Como estamos ao ar livre, o vento ajuda um dos times, por que empurra as bolinhas para o outro lado. "Este time ganhou de novo!" – comenta a professora Monica. Mas as crianças não entendem a piada. Então a pro propõe a troca de equipes. Vou correr e participar desta segunda vez. Na sala, pergunto para a professora Monica se ela acha que o Arthur compreende a regra deste jogo, de manter a "Casa Limpa". Ela diz que não, com certeza, por que ele joga dos dois lados. "Ele gosta de jogar as bolinhas". (Caderno de Notas 16, 29 de setembro de 2014).
>
> Pesquisadora: Eloi, você brincou de pega-pega?
> Eloi: Eu não fui o pegador.
> Pesquisadora: Quem é que foi o pegador? Cê não sabe os amigos que pegaram?
> Misael: Foi eu, a Laís e a Eliana.
> Pesquisadora: O Arthur é pegador também? [sinalizam que não].
> Misael: Não.
> Pesquisadora: Por que que o Arthur não pode ser pegador? Nunca foi o Arthur o pegador? [sinalizam que não]. Nunca? Ele pode descongelar?
> Misael: Não. Ele não sabe não.

> Pesquisadora: Não sabe não? [as crianças parecem não gostar do questionamento e desconversam].
>
> (Áudio 4b, 6 de outubro de 2014).

Nessas situações, há uma inabilidade para coordenar-se no grupo a partir das informações que ali se articulam. O jogo de regras, quando usufrui de maior número de participantes, pressupõe sucessivas percepções e constantes interpretações e tomadas de decisões, que possibilitem o engajamento no jogo de acordo com o que cada participante infere. O Arthur demonstra dificuldades para se organizar perante situações que lhe exijam coordenar-se desse modo e quanto maior o número de participantes no jogo, maior o desafio para ele. Na brincadeira de Tubarão, por exemplo, ele imita o comportamento do grupo de crianças, correndo e por vezes entrando e saindo das ilhas, mas sem nenhuma relação com o objetivo central do jogo, o que valida a argumentação anterior de que não há sentido para o Arthur a submissão ao papel.

Kamii e DeVries (2009) explicam como se configuram os jogos coletivos. Cada participante da brincadeira necessita encaixar-se em papéis que são interdependentes, opostos e cooperativos. As autoras citam o jogo de esconde-esconde que, tal como o jogo dos ratinhos, possui regras arbitrárias entre esconder/achar (esconde-esconde) e entre entrar/sair (no jogo dos ratinhos). Em primeiro momento, os jogos coletivos têm regras interdependentes e opostas por que a intenção de um participante é impedir que o outro atinja seu objetivo. Na brincadeira de Tubarão, por exemplo, pode-se dizer que uma de suas regras elementares seria entrar/sair das ilhas, outra fugir/pegar. São regras estáveis que condicionam o jogo e possuem característica oposta e binária.

Outro elemento que compõe os jogos coletivos é seu caráter cooperativo, isto é, as estratégias pensadas pelas crianças colaborativamente para que os objetivos sejam alcançados. Nesse sentido, os jogos em grupo adquirem complexidade: esconde/achar pode ter um planejamento prévio entre os participantes, entrar/sair da roda no jogo dos ratinhos pode contar com combinados do grupo. Já no jogo de Tubarão, este não ocorre sem a cooperação entre as crianças: entrar/sair das ilhas é uma regra oposta que já está condicionada à regra de fugir/pegar. O Limpa Casa também apresenta esta natureza: em primeiro momento, os papéis interdependentes e opostos são exercidos pelas duas equipes, mas, dentro de cada equipe, os participantes precisam dialogar, interpretar comportamentos uns dos outros e posicionar-se diante da equipe rival para conquistar a

vitória. As possibilidades que compõem as estratégias nas brincadeiras de Tubarão e Limpa Casa são inúmeras e, sem a coordenação dos diversos pontos de vista, o jogo não acontece. Em alguns jogos coletivos nem sempre este encadeamento entre regras faz-se necessário, em outros, ele é fundamental.

Nesse sentido, tanto o jogo dos ratinhos e quanto a brincadeira com bambolês para representar as casinhas dos três porquinhos é bastante similar à proposta de Coelhinho sai da toca:

> Pode até se dar como jogo de colaboração, no qual todos tem uma toca. Esse jogo permite uma certa variedade de visões, possibilitando que cada criança exercite sua maneira específica de jogar. Essas diferentes visões, às vezes, levam a uma quebra do jogo. No entanto, ele não depende sempre da completa concordância de ideias, e a existência de diferentes visões apresenta às crianças a possibilidade de se tornarem conscientes das ideias de todos. Contudo, muitas jogadas são individuais ou sem coordenação com a de qualquer outro jogador, ou então coordenadas com um jogador de cada vez. (KAMII e DEVRIES, 2009, p. 241).

Essas brincadeiras têm como possibilidade a não coordenação entre os diversos pontos de vista entre as crianças para que ocorra, não depende necessariamente disso. Já os jogos competitivos e em equipe, como Tubarão e Limpa Casa, são colaborativos em essência e, por isso, não abrem esta possibilidade. Essa argumentação dá sentido ao comportamento do Arthur em suas possibilidades de inserção em brincadeiras que não dependem da colaboração entre parceiros e sua inabilidade para coordenar-se em jogos em equipe. Tal peculiaridade do Arthur é facilmente interpretada pelas outras crianças, quando sinalizam, na última situação descrita, que ele não pode ser o pegador por que não sabe brincar: “Não. Ele não sabe não.” – diz o Misael.

De acordo com a definição de Kamii e DeVries (2009) sobre os jogos coletivos, as situações analisadas anteriormente sobre as propostas com música não podem ser consideradas jogos, por que embora exijam uma regra e um modelo a seguir, não se configuram a partir de papéis opostos, nem há um objetivo claro a ser alcançado. Para essas autoras, os jogos em grupos devem conter várias ações, articuladas entre si, nas quais diversas perspectivas dentre os participantes são consideradas. Essas brincadeiras possuem “valor cognitivo” ao requerer da criança o planejamento, o levantamento de hipóteses, o estabelecimento de relações, entre outras estratégias, para a organização e descentralização de seu pensamento.

O jogo coletivo faz com que a criança descentralize seu pensamento para reconhecer outros pontos de vista, coordenando-os num sistema composto por ações interligadas. Ao isolar informações e abstrair propriedades, há a descontextualização de determinado conhecimento, que passa a ser utilizado em outros contextos. As ações e regras apropriadas pelas crianças no decorrer do jogo desligam-se de sua percepção imediata e assumem novas funções. A brincadeira vai adquirindo complexidade na medida em que a criança faz escolhas, quando se situa no contexto de significações e o amplia, encadeando novas variações, definindo novos temas, inserindo sua marca pessoal. O pensamento generalizante é construído por relações voluntarias e é essencial na construção de sínteses a respeito da experiência. Eis o funcionamento simbólico:

> E não se trata apenas de que no jogo se formam ou se desenvolvem operações intelectuais soltas, mas de que muda radicalmente a posição da criança em face do mundo circundante e forma-se o mecanismo próprio da possível mudança de posições e coordenação do critério de um com os outros critérios possíveis. Essa mudança oferece precisamente a possibilidade e abre o caminho para que o pensamento passe a um nível mais elevado e constitua novas operações intelectuais. (ELKONIN, 1998, p. 413).

A mudança no funcionamento psíquico para outro nível articula-se à formação de conceitos (Vygotski, 1997). Contudo, esse processo não se verificou no Arthur, não exatamente dessa forma. Do mesmo modo que nas situações de brincadeira estruturada, ele reproduzia ações soltas com regras elementares e sem conexão com o contexto amplo do jogo. Para Vygotski (1997, 2008), a brincadeira de faz-de-conta já contém regras. A imaginação parte de elementos tomados da realidade que, por sua vez, estão fundamentados por leis específicas e normas de conduta. No jogo simbólico, tais regras estão ocultas e há predomínio do imaginário para o controle da atividade lúdica (Id., 1986). Importante ressaltar que este processo é diferente do que propôs Piaget (1990), que não ressalta a presença de regras no jogo simbólico e sim apenas na etapa posterior. Por isso, ao analisar as ações do Arthur em brincadeiras estruturadas e nos jogos em grupo, nota-se que seu comportamento repetia um mesmo padrão, de aprendizagem de esquemas elementares que não se relacionavam entre si. A diferença consiste em que na dramatização, como as regras estão ocultas, seu comportamento era interpretado como um ritual, com destaque para o imaginário. Nesta brincadeira, as regras elementares que a criança segue não são nitidamente interpretadas como regras pelos outros participantes

do jogo, nem pelos adultos. Já nos jogos em grupo, como as regras estão explícitas, esta característica configurava-se como inabilidade do Arthur, por que os outros participantes percebiam claramente que ele não seguia as regras contextuais e sim apenas ações elementares, o que o levava à posição de quem não sabia brincar.

Pensar a questão do simbolismo para o Arthur, sob o enfoque da abordagem Histórico-cultural, relaciona-se a seu potencial de interpretação de regras contextuais que vão se tornando cada vez mais explícitas, na medida em que a criança adquire consciência de quem ela é (ELKONIN, 1998). No início, tal interpretação condiciona-se aos membros do grupo quanto ao estabelecimento de parcerias por que é apenas na interação com o outro que essa criança poderá estabelecer comparações, perceber-se e fazer escolhas. Conn (2014) pontua a importância da linguagem verbal para que seja sustentada uma parceria entre as crianças que compartilham de um mesmo contexto. Kangas et. al. (2012) também concluem que essas crianças podem brincar quando suas habilidades de comunicação verbal estão suficientemente desenvolvidas. Para o Arthur, embora também não houvesse fala totalmente preservada, era difícil posicionar-se perante o grupo de crianças. Tal como na segunda categoria de análise, não era apenas a linguagem verbal, mas a linguagem em relação ao protagonismo da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O barrigão do papai...

--- Arthur

Um agenciamento é precisamente este crescimento das dimensões numa multiplicidade que muda necessariamente de natureza à medida que ela aumenta suas conexões... A Pantera Cor-de-rosa nada imita, nada reproduz; ela pinta o mundo com sua cor, rosa sobre rosa, é o seu devir-mundo...

--- Deleuze e Guattari

Durante esta investigação, argumentou-se sobre a brincadeira de crianças com transtornos do desenvolvimento, mais especificamente os que se enquadram no espectro do autismo. Mediante o estudo de caso de inspiração etnográfica, a intenção inicial era verificar como evoluem as relações da criança com o lúdico e se foi possível o jogo simbólico, considerando as experiências desenvolvidas na educação infantil.

Ao refletir sobre a realidade brasileira que subsidiou o núcleo de pesquisa para este estudo, conclui-se que esta unidade escolar não pode ser considerada um parâmetro nacional. Havia uma frequência em média de dezesseis crianças na sala da professora Monica, um trabalho reflexivo por parte de uma atuação colaborativa entre professora da sala regular, professora do atendimento educacional especializado e equipe gestora. Demais educadores participavam do processo sempre respaldados pelas discussões realizadas, principalmente no que tange à organização dos tempos e espaços escolares e à participação do Arthur nas propostas. Um trabalho extremamente consciencioso, que não reflete a realidade nacional quando se pensa na desvalorização do magistério (GATTI, 2010; KRAMER, 2006; KISHIMOTO, 2005).

Para o Arthur, revelaram-se seus avanços, num processo que foi documentado com maior propriedade a partir do estudo realizado. As reflexões apontaram para a importância do olhar para a criança em seus projetos vida e suas brincadeiras particulares, viabilizado mediante o enfoque metodológico do estudo, em seu processo de produção e categorização dos dados. Ainda que não fosse um dos objetivos iniciais

dessa investigação, o uso de áudios, vídeos, questionários, entrevistas, caderno de notas e dos registros e relatos diversos da professora compuseram um acervo semelhante à documentação pedagógica com vistas à historicização do processo de inclusão escolar do Arthur no período que corresponde aos anos 2012 a 2014.

Constatou-se que a criança não estava totalmente alheia ao mundo. O Arthur tinha amigos e estabelecia com eles relações de amizade, com suas preferências e conflitos. Há duas formas para interpretar essas interações: a primeira é afirmar que seu acesso ao outro é "restrito"; a segunda é dizer que seu acesso é *diferente*. É o olhar do outro que qualifica sua participação. Na escola regular, os diversos olhares lançados ao Arthur revelaram sua singularidade para além do que poderia ser denominado como uma patologia. O processo de inclusão escolar foi verdadeiramente significativo para ele. Considerando o amplo leque dos quadros de transtornos do desenvolvimento, não se espera generalizar esta conclusão, mas validá-la sob a ótica do que foi possível para o Arthur por que, no seu caso, houve igualdade de um direito à educação na infância sem reduzi-lo a uma identidade definida por um parâmetro de normalidade.

Mas em que medida seria a brincadeira do Arthur um jogo simbólico? Como responder à pergunta norteadora deste estudo? Ao dar visibilidade à brincadeira do Arthur, partindo das duas questões – *De que ele brinca? Com quem ele brinca?* –, consideraram-se as ações com conotação simbólica, bem como a interação que ele estabelecia com as outras crianças e educadores para engajar-se num jogo de natureza social e cultural.

Para Elkonin (1998), nem todo brincar pode ser considerado atividade principal. Para que promova o desenvolvimento psíquico da criança, a brincadeira necessita algumas características, como a imitação de ações simbólicas, a linguagem que cria cenários imaginativos, o entrelaçamento de temas, a submissão a papéis multifacetados e a estrutura de tempos estendida (BODROVA e LEONG, 2007). Tais características não se consolidaram no jogo do Arthur. Seu brincar demonstrou outra natureza, mais repetitiva e fiel ao modelo representado. Quando ele utilizava e substituía objetos com finalidade lúdica, estes cristalizavam sua ação, sem que fosse possível atribuir vários sentidos ao objeto durante o jogo. Sua linguagem não subsidiava a criação de enredos, resultando em cenários pouco elaborados, nos quais se repetiam as mesmas ações, ainda que com personagens diferentes. Desse modo, os temas explorados não se integravam.

O Arthur não compreendia a entrada de personagens diversos para compor a trama, já que isso lhe exigia coordenar os vários pontos de vista de cada criança em seus papéis. Cada papel é assinalado por particularidades próprias, como a entonação e as atitudes da criança. A escolha de personagens, a montagem do espaço para brincar e os dias em que as crianças brincaram, perpassando os mesmos temas, compõem uma estrutura estendida do tempo, até que seja possível sua auto-regulação com relação aos outros membros do grupo. Todas essas características apontam que, para o Arthur, o jogo simbólico não atingiu a complexidade que deveria, embora tenha se manifestado de forma latente em diversas situações. Como não havia na sua brincadeira a necessidade de agir como um adulto, não havia motivação que o orientasse a adentrar o jogo como atividade principal (ELKONIN, 1998). A repetição de ações, ainda que com conotação simbólica, não traduzia uma realidade contextual, que deveria ser representada mediante a situação imaginária.

Não que o Arthur não pudesse participar. Mas, necessário enfatizar, seu jogo era *diferente*. Importante validar essa diferença por que a brincadeira não pode ser vista como um conteúdo da educação infantil e sim como eixo que orienta as propostas ofertadas às crianças. O seu jogo diferente é também um brincar, orientado por seus interesses e projetos pessoais. Essa diferença pode não ser percebida pelo outro, essencialmente os adultos, que podem interpretar seu jogo como rituais sem sentido ou reafirmar sua posição como a criança que “não sabe brincar”.

O Arthur representava o social de modo elementar e binário, por que ele também estabelecia suas relações deste modo. Suas amizades eram aos pares, sua interpretação das regras presentes em jogos em grupo era direta, sem alcançar o entrelaçamento das diversas referências que, assim, não eram compartilhadas com as outras crianças na construção de estratégias que lhe possibilitassem a conquista do jogo. Se a leitura de mundo do Arthur apresentava-se de forma elementar e binária, como esperar que, durante sua dramatização, ele representasse algo que, para ele, ainda não fazia sentido? Nesse caso, há o indicativo de que deveria ocorrer uma transformação na sua forma de leitura de mundo, já que, de acordo com a abordagem Histórico-cultural, esse seria o caminho para que seu funcionamento psíquico passasse para um nível superior, com a formação de uma consciência de modo integral, isto é, com funções psíquicas superiores conectadas entre si.

Foi visto que, para Vygotski (1997), nesses casos há insuficiência do processo de mediação. Uma hipótese é que há uma evolução gradativa de níveis de dificuldades para viabilizar a participação efetiva do Arthur nas propostas. Para Kangas (2012), em grupo as crianças estão mais propensas à simbolização por que precisam coordenar diferentes referências para participar da brincadeira. Sendo assim, quanto maior o número de participantes, maior o desafio; não apenas para ele, mas para os outros, que precisam insistir cada vez mais na manutenção do vínculo. Inserir mais de um parceiro no jogo é atuar em sua ZDP até que ele possa reconhecer as perspectivas de outros participantes em relação a sua própria atitude e, assim, posicionar-se diante do outro. Kamii e DeVries (2009) estabelecem três critérios para que o jogo seja produtivo: a proposta deve ser interessante e desafiadora, a necessidade da auto-avaliação ou auto-regulação e que todos participem ativamente do início ao fim da atividade. Por isso, o olhar para o jogo do Arthur deve contemplar propostas nas quais ele possa reconhecer a si mesmo, e situações em que seja possível sua participação prazerosa. Neste trabalho educativo, com certeza sua relação com as atividades lúdicas seriam potencializadas, mas não é possível afirmar até que ponto haveria uma transformação na sua forma de leitura de mundo e na formação de sua consciência de modo integral.

Portanto, retomando a crítica aos documentos oficiais e referências teóricas exploradas principalmente na introdução deste estudo, pontua-se que, nesta pesquisa, a criança era capaz de imitar e, com isso, apropriar-se de diversos modelos e esquemas de ação. Brincar sozinho também possuía suas vantagens para seu desenvolvimento por que possibilitava o levantamento de hipóteses e a consolidação de esquemas mentais. Este processo, no entanto, carecia de ressignificações na cultura e constatou-se dificuldade da criança em despreender-se do outro, coordenar diferentes perspectivas e posicionar-se diante das situações. Este quadro concebe uma consciência que não se organiza de modo integral (VYGOTSKI, 1997), que não faz generalizações, já que se apropria das experiências de forma elementar e fragmentada. As diversas referências teóricas que apontam a “falha” na meta-representação (ASSUMPÇÃO JR., 1997; FERNANDES, 2009a), no simbólico (JERUSALISKY, 1984), fazem alusão a este processo. Justifica-se esta investigação em seu esforço para centrar seu olhar na criança, na construção de uma referência que parta da abordagem Histórico-cultural, mais acessível no cenário da educação nacional.

REFERÊNCIAS

ABRÃO, J. L. F. (2009) “As origens da psicanálise de crianças no Brasil: entre a educação e a medicina”. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 14, n. 3, p. 423-432, jul./set.

ALDERSON, P. (2005). “As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa”. *Educ. Soc*., 26 (91), 419-442.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. (Disponível em: http://www.dsm5.org/Pages/Default. aspx. Acesso em Set./2013).

ANDRÉ, M. E. D. A. (2005). *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional.* Brasília: Liberlivros.

ANDRÉU, J. (2001). "Las técnicas de analisis de contenido: uma revisión actualizada”. S2001/2003. *Estudios Andaluces*, España.

ARIÉS, P. (1973). *História social da criança e da família.* Rio de Janeiro: Guanabara.

ASSUMPÇÃO Jr., F. B. (1997). *Transtornos Invasivos do Desenvolvimento Infantil*. São Paulo: Lemos.

BAGAROLLO, M. F. et. al. (2013). “O brincar de uma criança autista sob a ótica da perspectiva histórico-cultural”. *Rev. Bras. de Educ. Espec*. vol. 19, n. 1, Marília jan./mar. (Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382013000100008. Acesso em Set./2013).

BANKS-LEITE, L. e GALVÃO, I. (orgs.) *A educação de um selvagem*: as experiências pedagógicas de Jean Itard. São Paulo: Cortez, 2000.

BARON-COHEN, S et. al. (1985). “Does the autistic child have a ‘Theory of Mind’?” *Cognition*, 21, pp. 37-46.

BARON-COHEN, S et. al. (2005). “Autism and the origins of social neuroscience” (Disp.: http://autismtruths.org/pdf/Autism%20and%20the%20origins%20of%20social%20neuroscience_SBC.pdf). Acessos Dez./2013.

BAUER, M. W. e GASKELL, G. (2003). *Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som*. Petrópolis: Vozes.

BELISÁRIO FILHO, J. F. “Entrevista”. In: *Inclusão: Revista Educação Especial*. Brasília, 2010, 5(1), p. 4-11.

BERNARDINO, L. M. F. e KUPFER, M. C. M. (2008). “A criança como mestre do gozo da família atual: desdobramentos da pesquisa de indicadores clínicos de risco para o desenvolvimento infantil”. *Rev. Mal-Estar Subj.,* Fortaleza, v. 8, n. 3. Disponível em

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151861482008000300005&lng=pt&nrm=iso>. acesso em out/2013.

BEYER, H. O. (2001). *O fazer psicopedagógico*: a abordagem de Reuven Feuerstein a partir de Piaget e Vygotsky**.** Porto Alegre: Mediação.

BISSOLI, M. F. (2014) "Desenvolvimento da personalidade da criança: o papel da educação infantil" In: *Psicologia em estudo*, Maringá, v. 19, n. 4, out./dez., p. 587-597.

BODROVA, E. e LEONG, D. J. (2007). Tools of the Mind: the vygotskian approach to early childhood education. Ohio: Pearson Education.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

BOSA, C., CALLIAS, M. (2000). "Autismo: breve revisão de diferentes abordagens". *Revista Psicologia, Reflexão e Crítica*, 13(1). Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79722000000100017&script=sci_arttext

BOSA, C. (2002). "Atenção compartilhada e identificação precoce do autismo". In: *Psicologia: Reflexão e Crítica*. 15(1). Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/prc/v15n1/a10v15n1.pdf

BOSA, C. A. et al (2013). "Competência Social e Autismo: o papel do contexto da brincadeira com pares." *Psic.: Teor. e Pesq*. vol. 29, n. 1, Brasília jan./mar. (Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722013000100012. Acesso em Set./2013).

BOTTROFF, V. (2002). Proceso Cognitivo Social en Personas con Desordenes del Espectro Autista: un déficit de la teoría de la mente. Disponível em: http://www.carm.es/ctra/cendoc/doc-pdf/web/web-0024.pdf

BRASIL. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: DF.

BRASIL. (1994). Ministério da Justiça. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE.

BRASIL. (2002). "Reconhecendo os alunos que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem, relacionadas a condutas típicas". *Projeto Escola Viva - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola*. Alunos com necessidades educacionais especiais. Série 2., Brasília

BRASIL. (2008). Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEF/SEESP.

BRASIL. (2009). Ministério da Educação. *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB.

BRASIL. (2010). Ministério da Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEB.

BRASIL (2012). *Lei 12.764*. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, 27/dez.

BRASIL. (2013). Ministério da Saúde. *Linha de Cuidado para a Atenção Integral às pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo e suas famílias no Sistema Único de Saúde.* Brasília: MS/SAS.

BROUGÈRE, G. (1998) "A Criança e a Cultura Lúdica". In: KISHIMOTO, T. M. *O Brincar e suas Teorias*. São Paulo: Centage Learning.

BRUNER, J. (1983). *Como as crianças aprendem a falar*. Lisboa: Instituto Piaget.

BUENO FISCHER, M. C. (2006). Interlocuções sobre a pesquisa qualitativa. *UNIRevista*, 1 (1), 9-18.

BURBULES, N. (1997). "A grammar of difference: some ways of rethinking difference and diversity as educational topics". *Australian Educational Researcher*, v. 24, n.1.

CARLISLE, P. C. et. al. (2007). *Progress in Autism Research*. New Science Pub Inc.

CHAIKLIN, S. (2011). "A zona de desenvolvimento próximo na análise de Vigotski sobre aprendizagem e ensino" In: *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 16, n. 4, p. 659-675, out./dez.

CHIOTE, F. A. B. (2014) "A mediação pedagógica no desenvolvimento do brincar da criança com autismo na educação infantil". In: *Grupo de Estudos sobre o autismo*, UFES.

CHIZZOTTI, A. (2003). A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, 16 (2), 221-236.

COHEN, L. et. al. (2000). *Research Methods in Education*. London: RoutledgeFalmer.

COLE, M. (1996). "Vygotsky a los 100: teoría de la actividad cultural-histórica como instrumento para el pensamiento" In: *Conferencia: Vygotski en la psicología y la educación a cien años de nacimiento.* Cuernacava Morelos/México. Disponível em: http://lchc.ucsd.edu/People/MCole/

COLE, M. (1999). *Psicología Cultural*. Madrid: Morata.

COLE, M. e ENGESTRÖM, Y. (2007). "Cultural-Historical Approaches to Designing for Development" In: VALSINER, J. e ROSA, A. (org.). *The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology*. UK: Cambridge. Disp. em: http://lchc.ucsd.edu/People/MCole

CONN, C. (2014). *Autism and the Social World of Childhood*. London: Routledge.

CORSARO,W. A. (1989) "La amistad en la guardería: organización social en un entorno de iguales". In: TURIEL, E. *El Mundo Social en la Mente Infantil*. Madrid: Alianza.

CORSARO, W. A. (2002) “A Reprodução Interpretativa no Brincar ao ‘Faz-de-Conta’ das Crianças”. In: *Educação, Sociedade e Culturas*, n. 17, p. 113-134.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. (2003) *Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: ArtMed.

DANIELS, H. (2001). *Vygotsky y la pedagogía*. Barcelona: Paidós.

DAVYDOV, V. V. (1988) “Problems of developmental teaching: The experience of theoretical and experimental psychological research”. *Soviet Education*, 30, p.8-10.

DAVYDOV, V. V. (1999). “The content and unsolved problems of theory activity”. In: ENGESTRÖM, Y. et. al. *Perspectives on Activity Theory*. United Kindon: Cambridge.
DE ANNA, L. (et. al.). “Educar nas diferenças por uma cultura prossocial”. In: *Revista Educação e Políticas em Debate,* v. 3, n. 1, jan./jul., 2014.

DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (2006). *O Planejamento da Pesquisa Qualitativa*: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed.

DUNKER, C. I. L.e KYRILLOS NETO, F. (2011). “A Crítica psicanalítica do DSM-IV: breve História do Casamento psicopatológico Entre Psicanálise e psiquiatria”. *Rev.latinoam. psicopatol. fundam.* , São Paulo, v.14, n. 4, dez. Disp. Em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141547142011000400003&lng=en&nrm=iso>. acesso em 06 novembro de 2013.http://dx.doi.org/10.1590/S1415-47142011000400003.

ELKONIN, D. (1998) *Psicologia do Jogo*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009. 2 edição.

ENGESTRÖM, Y. (1999) “Activity Theory and individual and social transformation”. ENGESTRÖM, Y. et. al. *Perspectives on Activity Theory*. UK: Cambridge.

FEINSTEIN, A. (2010). *A History of Autism*: conversations with the pioneers. United Kingdom: Wiley-Blackwell.

FERNANDES, F. D. M. (2003a). “Perfil comunicativo, desempenho sociocognitivo, vocabulário e meta-representação em crianças com transtornos do espectro autístico”. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, Barueri, SP, v. 15, n. 3, p. 267-278.

FERNANDES, F. D. M. (2003b). “Distúrbios da Linguagem em Autismo Infantil”. In: LIMONGI, S. C. O. (org.). *Alterações e Distúrbios da Linguagem*. RJ: Guanabara Koogan.

FERNANDES, F. D. M. e MIILHER, L. P. (2009). “Habilidades pragmáticas, vocabulares e gramaticais em crianças com transtornos do espectro autístico”. In: *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, vol. 21, n. 4, out/dez.

FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A. (1985). *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: ArtMed.

FREUD, S. (1908). “Escritores Criativos e Devaneios”. In: *Obras Completas*. RJ: Imago.

FIAES, C. S e BICHARA, I. D. (2009). “Brincadeiras de faz de conta em crianças autistas: limites e possibilidades numa perspectiva evolucionista.” *Estud. Psicol.* vol. 14, n. 3, Natal set./dez. (Disp. em: http://dx.doi.org/10.1590/S1413-294X2009000300007 Acesso em Set./2013).

FOUCAULT, M. (2001). *Os Anormais.* São Paulo: Martins Fontes.

GANDINI, L. et. al. (1999). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: ArtMed.

GATTI, B. A. (2010). “Formação de Professores no Brasil: características e problemas”. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 31, n. 113, p.1355-1379, out/dez.

GOÉS, M. C. R. de (2000). “A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade.” *Cadernos Cedes*, ano XX, n. 50, p.9-25.

GOMÉZ, G. R. et. al. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Aljibe Ediciones.

GUARIDO, R. (2007). “A medicalização do sofrimento psíquico: considerações sobre o discurso psiquiátrico e seus efeitos na Educação”. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, vol. 33, n. 1, p. 151-161.

GUATTARI, F. e DELEUZE, G. (1985). “Introdução: Rizoma.” In: *Mil platôs*, v. 1, editora 34, 1ª. ed.

HENRIOT, J. (1983). *Le Jeu*. Paris: Synonyme.

HENRIOT, J. (1989). *Sous Couleur de Jouer: la metaphore ludique*. Paris: José Corti.

HOLANDA, A. (2006). Questões sobre a pesquisa qualitativa e pesquisa fenomenológica. *Análise Psicológica*, 3 (XXIV), 363-372.

HONEY, e. et. al. (2007). “Repetitive Behaviour and Play in Typically Developing Children and Children with Autism Spectrum Disorders.” *Journal of Autism and Developmental Disorders*, vol. 37, p. 1107-1115.

HUIZINGA, J. (1971). *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: USP.

JARROLD, C. et. al. (1993). “Symbolic Play in Autism: a review”. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, vol. 23, p. 281-307.

JARROLD, C. et. al. (1994). “Comprehension of pretense in children with autism”. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, vol. 43, p. 433-455.

JARROLD, C. et. al. (2007). “Pretend Play: Is it metarepresentational”. *Mind and Language*. Vol 9 (4), p. 445-468. Disponível em: http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1468-0017.1994.tb00318.x/abstract

JERUSALINSKY, A. (1984). *Psicanálise do Autismo*. Porto Alegre: ArtMed.

JORDAN, R. (2003). Social Play and Autistic Spectrum Disorders: a perspective on theory, implications and educational approaches. *Autism*. London: The National Autistic Society SAGE, Vol. 7 (4), p. 347-370. Disponível em: https://wiki.inf.ed.ac.uk/twiki/pub/ECHOES/RelevantPapers/Jordan2003.pdf

KAMMI, C. e DEVRIES, R. (2009). *Jogos em Grupo na Educação Infantil*. Porto Alegre: ArtMed.

KANGAS, S. et. al. (2012). “Alone and in a group: ethnographic research on autistic children’s play”. *International Journal of Play*, vol. 1, n. 1, p. 37-50.

KANNER, L. (1943). “Autistic disturbances of affective contact”. Nervous Child, 2, p. 217-250. Disponível em: http://neurodiversity.com/library_kanner_1943.pdf

KASARI, C. et. al. (2004). “Joint Attention Skills and Language Development in Special Needs Populations”. *Infants and Young Children*. vol. 17, n. 3, p. 269-280.

KASARI, C. et. al. (2006) “Joint Attention and Symbolic Play in young children with autism: a randomized controlled intervention study”. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 47, n. 6, p. 611-620.

KELMAN, C. A. e BLANCO, A. U. (2004). “Análise microgenética em pesquisa com alunos surdos.” *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, jan.-abr., vol. 10, n. 1, p. 93-106.

KLEIN, M. (1932). *The Psycho-Analysis of Children.* London: Hogarth

KISHIMOTO, T. M. (1996). “O Jogo e a Educação Infantil”. In: KISHIMOTO, T. M. *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação.* São Paulo: Cortez.

KISHIMOTO, T. M. (1998). “Froebel e a concepção de jogo infantil” In: KISHIMOTO, T. M. *O Brincar e suas Teorias*. São Paulo: Centage Learning.

KISHIMOTO, T. M. (2005). Pedagogia e a Formação de Professores(as) de Educação Infantil. *Pro-posições*, vol. 16, n. 3 (48), set/dez.

KOHATSU, L. N. (2007). O uso do vídeo na pesquisa de tipo etnográfico: uma discussão sobre o método. *Psic. da Educ*., SP, 25, 55-74.

KRAMER, S. (2006). “As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e/É fundamental”. *Educação e Sociedade*. vol. 27, p. 797-818.

KUPFER, M. C. M. (1997) “Educação Terapêutica: o que a psicanálise pode pedir à educação”. In: *Estilos da Clínica: Revista sobre a Infância com Problemas*, 2(2), p. 53-61.

LEONTIEV, A. N. (1977). “Os Princípios do Desenvolvimento Mental e o Problema do Atraso Mental” In: VYGOTSKI, L. S. (et. al.). *Psicologia e Pedagogia I: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. Lisboa: Estampa.

LEONTIEV, A. N. (1988). “Os Princípios Psicológicos da Brincadeira Pré-escolar”. In: VYGOTSKI, L. S. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Ícone EDUSP.

LEONTIEV, A. N. (1992). “Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil”. In: VYGOTSKI, L. S. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Ícone EDUSP.

LEONTIEV, A. N. (2004). *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Centauro.

LIBBY, S. et. al. (1997). “Imitation of Pretend Play Acts by Children with Autism and Down Syndrome”. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, vol. 27, p. 365-383.

LIBBY, S. et. al. (1998). “Spontaneous play in children with autism: a reappraisal”. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, vol. 28, p. 487-497.

MALAGUZZI, L. (2001). *La Educación Infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Octaedro.

MANTOAN, M. T. E. (2011). “A educação especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar”. In: *Pedagogia ao Pé da Letra, Educação Especial*, São Paulo: LEPED, Unicamp.

MANTOAN, M. T. E. (2013). “Diferenciar para incluir ou para excluir? Por uma pedagogia da diferença”. In: *Diversa*, São Paulo: LEPED, Unicamp.

MARCHESI, A., COLL, C. e PALACIOS, J. (2010). *Desenvolvimento Psicológico e Educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais*. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

MARCOLINO, S. et. al. (2014). “A teoria do jogo de Elkonin e a educação infantil” In: *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, SP, v. 18, n. 1, jan/abr, p. 97-104.

MARIANO, F. L. R. (2015). *Música no berçário: formação de professores e a teoria da aprendizagem musical de Edwin Gordon*. São Paulo: FEUSP (Dissertação de Mestrado).

MARTINS FILHO, A. J. (2011) “Jeitos de ser criança: balaço de uma década de pesquisas com crianças apresentadas na ANPED” In: MARTINS FILHO, A. J. e

PRADO, P. D. (orgs.). *Das Pesquisas com crianças à Complexidade da Infância*. Campinas: Autores Associados.

MAZZOTTA, M. J. S. e SOUSA, S. M. Z. L. (2000). "Inclusão escolar e educação especial: considerações sobre a política educacional brasileira" In: *Estilos da Clínica: Revista sobre a Infância com Problemas*, 5(9), p. 96-108.

MEIRA, L. (1994). "Análise microgenética e videografia: ferramentas de pesquisa em psicologia cognitiva." *Temas em Psicologia*, n. 3, p.59-71.

MENDES, E. G. (2001). "Raízes Históricas da Educação Inclusiva". In: *Seminários Avançados sobre Educação Inclusiva*. Marília: UNESP.

MENDES, E. G. (2010a). *Inclusão Marco Zero: começando pelas creches*. São Paulo: Junqueira e Marins Editores.

MENDES, E. G. (2010b). "Breve histórico da educação especial no Brasil". *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 22, núm. 57, mayo-agosto.

MERCADANTE, M. T. et. al. (2011). Prevalence of pervasive developmental disorder in Brazil: a pilot study. In: *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41(12), 1738-1742.

MOLINI, D. R. e FERNANDES, F. D. M. (2001) "Teste específico para análise sócio-cognitiva de crianças autistas: um estudo preliminar". *Temas sobre Desenvolvimento*, 5(54), p. 5-13.

Organização Mundial da Saúde. (1993) *CID-10 Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde*. Porto Alegre, ArtMed.

PALMIERI, M. W. A. e BRANCO, A. U. (2007). "Educação Infantil, cooperação e competição: análise microgenética sob uma perspectiva sociocultural". *Psicologia Escolar e Educacional*, vol. 11, n. 2, jul.-dez., p. 365-378.

Petição Pública Brasil (2012). Abaixo-assinado pela aprovação Projeto dos cinco centros de referência em autismo em São Paulo. Disponível em: http://www.peticaopublica.com.br/pview.aspx?pi=P2012N23097. Acesso janeiro/2015.

PIAGET, J. (1990). *A Formação do Símbolo na Criança*: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: LTC.

PIMENTEL, A. (2008). "A ludicidade na educação infantil: uma abordagem histórico-cultural". In: *Psicologia da Educação*, São Paulo, 26, 1ºsem., p. 109-133.

PINHEIRO, E. M. et. al. (2005). O uso de filmagem em pesquisas qualitativas. *Rev. Latino Americana de Enfermagem*, 13 (5), 717-722.

PINK, S. (2001). More visualising, more methodologies: on video, reflexivity and qualitative research. *The Sociological Review*, 48 (4), p. 586-599.

PROUT, A. JENKS, C. e JAMES, A. (1998). *Theorising childhood*. Cambridge: Polity.

PROUT, A. (2005). *The Future of childhood*: towards the interdisciplinary study of children. London: RoutledgeFalmer.

PROUT, A. (2010). "Reconsiderando a Nova Sociologia da Infância". In: *Cadernos de Pesquisa*, v.40, n.141, p.729-750, set./dez.

RAHME, M. M. F. (2010). *Laço Social e Educação: um estudo sobre os efeitos do encontro com o outro no contexto escolar*. Tese de Doutorado. SP: FEUSP.

Relatório mundial sobre a deficiência / World Health Organization, The World Bank; trad. Lexicus Serviços Lingüísticos. São Paulo : SEDPcD, 2012.

RIVIÈRE, A. (2004). "O Autismo e os Transtornos Globais do Desenvolvimento". In: COLL, C., MARCHESI, A. e PALACIOS, J. *Desenvolvimento Psicológico e Educação*: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. Porto Alegre: ArtMed.

ROEDIGER, R. H. (2004). *What Happened to Behaviorism.* Disponível em: http://www.psychologicalscience.org/index.php/uncategorized/what-happened-to-behaviorism.html

ROGOFF, B. (1998). "Observando a atividade sociocultural em três planos: apropriação participatória, participação guiada e aprendizado". In: WERTSCH, J. V., DEL RÍO, P., ALVAREZ, A. (Orgs.) *Estudos socioculturais da mente.* Porto Alegre, Artmed.

ROSA, J. G. (1962). *Primeiras Estórias*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

RUSSELL, J. *El Autismo como Transtorno de la Función Ejecutiva*. Madrid: Panamerica, 2000.

RUTTER, M. (1978). "Diagnosis and definition of childhood autism". *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 8, 139-161. Disponível em: http://link.springer.com/article/10.1007%2FBF01537863

RUTTER, M. e TAYLOR, E. (2002). *Child and Adolescent Psychiatry*. UK: Blackwell Publishing.

SANINI, C. (2011). *Autismo e inclusão na educação infantil*: Um estudo de caso longitudinal sobre a competência social da criança e o papel da educadora. Unpublished masters thesis, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul.

SARMENTO, M. J. (2002). "Imaginário e culturas da infância". Disponível em: http://www.titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf Acessos em Set./2013.

SIGMAN, M., SPENCE, S. e WANG, A. T. (2006). “Autism from developmental and neuropsychological perspectives”. In: *Annual Review of Clinical Psychology*, Palo Alto, vol. 2, p. 237-255.

SILVA, C. L. (2012). *Concepção Histórico-Cultural do Cérebro na Obra de Vigotski*. Tese de Doutorado. SP: FEUSP.

STAKE, R. E (1999). *Investigación con Estudio de Casos*. Madrid: Morata.

STRAPASSON, B. A. (2012) “A caracterização de John B. Watson como behaviorista metodológico na literatura brasileira: possíveis fontes de controle”. *Estudos de Psicologia*, 17(1), janeiro-abril/ p. 83-90.

SOARES, J. M. (2008) “Criança psicótica brinca? Considerações acerca do brincar na psicose”. *Estilos da Clínica: Revista sobre a infância com problemas*, São Paulo, vol.13, n.24. (Disponível em: http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?pid =S1415-71282008000100012&script=sci_arttext. Acesso em Set./2013).

STAKE, R. E. (1999). *Investigación con Estudio de Casos*. Madrid: Morata.

TOASSA, G. (2006). “Conceito de Consciência em Vigotski”. *Psicologia USP*, 17(2), p. 59-93.

TORMIN, M. C. (2014*). Dudabi Du: uma proposta de formação e intervenção musical na creche*. São Paulo: FEUSP (Tese de Doutorado).

TURIEL, E. et. all. (1989). *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza.

VASQUES, C. K. e BAPTISTA, C. (2014) “Transtornos Globais do Desenvolvimento: o conhecimento em perspectiva.” In: *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 665-684.

VYGOTSKI, L. S. (1982) *Obras Escogidas*: fundamentos de psicología. Tomo II. Madrid: Visor S.D.

VYGOTSKI, L. S. (1986) *La Imaginación y El Arte en la Infancia*. Madrid: Akal.

VYGOTSKI, L. S. (1997) *Obras Escogidas*: fundamentos de psicología. Tomos I, III, IV e V. Madrid: Visor S.D.

VYGOTSKI, L. S. (2008) “A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança”. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*. ISSN: 1808-6535.

WARREYN, P. et. al. (2005) “Early Social Communicative Behaviors of preschoolers with autism spectrum disorder during interaction with their mothers.” *Autism*, p. 3-34.

WARREYN, P. e ROEYERS, H. (2007) “Early Social Communicative Abilities in preschoolers with autism spectrum disorder: a state of affairs”. In: CARLISLE, P. C. et. al. (2007). *Progress in Autism Research*. New Science Pub Inc.

WERTSCH, J. V. (1988). *Vygotsky y la Formación Social de la Mente*: cognición y desarrollo humano. Barcelona: Paidós.

WERTSCH, V. J. (1991). *Voices of the Mind: a sociocultural approach to de mediated action*. Massachusetts, Harvard.

WERTSCH, J. V. et. al. (1998). *Estudos Socioculturais da Mente*. Porto Alegre: ArtMed.

WILLIAMS et. al. (2001). "Taking a closer look at functional play in children with autism." *The Journal of Developmental and Learning Disorders*, n. 31(1), p. 67-77.

WING, L. (1996). *The Autistic Spectrum: a guide for parents and professionals*. London: UK.

WINNICOTT, D. W. *O Brincar e a Realidade.* Rio de Janeiro: Imago, 1975.

WOLFBERG, P. J. (2004). "Guiding children on the autism spectrum in peer play." *The Journal of Developmental and Learning Disorders*, n. 8, p.7-24.

WOLFBERG, P. J. et. al. (2012). "Including Children with Autism in Social and Imaginary Play with Typical Peers: Integrated Play Groups Model" In: *American Journal of Play*, v. 5, n. 1, p. 55-80.

WOLFF, S. (2004) "The History of autism". *European Child & Adolescent Psychiatry*, 13, p. 201-208.

ANEXOS

Anexo I

À Secretaria de Educação de São Bernardo do Campo – Seção de Educação Infantil
Departamento de Ações Educacionais

Eu, Mariane Falco, RG n. 30518656-5, aluna do programa de Pós-graduação nível Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) conforme dados expressos em carta de apresentação assinada por minha orientadora, Profa. Dra. Tizuko Morchida Kishimoto, caso seja autorizada a realização de minha pesquisa na rede municipal de ensino de São Bernardo do Campo, solicito:

- Informações sobre quais Escolas Municipais de Educação Básica (EMEBs), modalidade Infantil de 0 a 6 anos, recebem serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE) direcionado especificamente para crianças com transtornos globais do desenvolvimento ou síndromes do espectro autista;
  A intenção é mapear as instituições escolares frequentadas por essas crianças para delimitar estudo de caso etnográfico. Será dada prioridade às escolas que apresentarem mais de uma criança com quadro de transtornos, com matrículas no período da tarde.
- Autorização de acesso às referidas escolas, no que tange a conhecer: 1) a gestão; 2) o profissional do serviço de AEE que acompanha a unidade escolar; 3) a professora responsável pela turma da qual faz parte a criança em questão; 4) o auxiliar de sala (se houver); 5) as crianças; e 6) o espaço escolar;
  Ainda para delimitar o estudo, após o levantamento anterior, o acesso à escola visa apresentar a pesquisadora e a proposta, verificando quais comunidades escolares gostariam de cooperar e participar da investigação. Será realizado o contato com a secretaria assim que definido.
- Autorização para coleta de dados: observações, fotografias e gravações em vídeo focadas em situações lúdicas; acesso ao planejamento e registro da professora sobre o brincar; entrevistas; e, se necessário, participação em discussões com a brincadeira como tema.
  São previstos seis meses para a coleta de dados.

Disponho-me a entregar relatórios, visando compartilhar meu trabalho sempre que solicitado pela secretaria ou qualquer membro da comunidade escolar; também para qualquer eventual esclarecimento sobre a pesquisa. Assim que concluída, encaminharei a dissertação em formato pdf.

Aguardo deferimento,

Mariane Falco

São Bernardo do Campo,____de_____de 2014.

Anexo II

Consentimento para Participação em Pesquisa

Meu nome é Mariane Falco, sou estudante do programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, n. USP 3462717, e estou realizando uma pesquisa de mestrado sobre o brincar, sob a orientação da professora Dra. Tizuko Morchida Kishimoto. Minha intenção é estudar as relações que as crianças estabelecem com o lúdico, visando compreender os fatores influentes no processo de engajamento no jogo simbólico, isto é, a brincadeira de faz de conta, e interpretar o quanto isso é significativo para o desenvolvimento na infância.

A pesquisa foi autorizada pela Secretaria de Educação de São Bernardo do Campo e, a partir do levantamento fornecido pela Seção de Educação Especial, fui encaminhada para esta escola para a realização do estudo, o qual será realizado durante o ano letivo de 2014. Para isso, farei algumas observações com foco nas brincadeiras das crianças, registrando-as com anotações, fotografias e gravações em vídeo. Também pretendo realizar entrevistas, registrando-as com gravador de voz, e ler documentos, como o projeto pedagógico da escola (PPP), o planejamento e registro da professora, as devolutivas da coordenadora pedagógica e da profissional do AEE, os relatórios de desenvolvimento da criança e seu portfólio.

Todos os dados coletados serão transcritos e encaminhados para os agentes envolvidos para que sejam validados. Caso você não concorde com a transcrição, esta será revista até que você se sinta contemplado conforme suas crenças, concepções ou opiniões. Ainda assim, se isso não for possível, o referido material será descartado. Todos os registros serão utilizados para fins exclusivamente de estudo e a identidade tanto da escola quanto dos agentes será preservada. Reitero que a participação é voluntária e não inclui nenhum tipo de pagamento.

De acordo com as Resoluções 466/2012, do Conselho Nacional da Saúde, e 4871/2001, do Código de Ética da USP, é necessário seu consentimento, o qual pode ser retirado em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Portanto, você apenas participará da pesquisa se autorizar.

Caso haja qualquer dúvida, disponho-me com prazer a qualquer esclarecimento pelos contatos de email mfalco@usp.br ou telefone celular (X)XXXX-XXXX.

Muito Obrigada.

Eu, _____, autorizo minha participação na pesquisa acima especificada.

São Bernardo do Campo, _____ de _____ de 2014.

_____

Nome legível e Assinatura

_____

Mariane Falco

Carta à Família – Consentimento para Participação em Pesquisa

Meu nome é Mariane Falco, sou estudante do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, n. USP 3462717, e estou realizando uma Pesquisa de Mestrado sobre o brincar, sob a orientação da professora Dra. Tizuko Morchida Kishimoto. Minha intenção é estudar as relações que as crianças estabelecem com o lúdico, visando compreender os fatores influentes no processo de engajamento no jogo simbólico, isto é, a brincadeira de faz de conta, e interpretar o quanto isso é significativo para o desenvolvimento na infância.

A pesquisa foi autorizada pela Secretaria de Educação do município e fui encaminhada para esta escola para a realização do estudo, o qual será realizado durante o ano letivo de 2014. Para isso, farei algumas observações com foco nas brincadeiras das crianças, registrando-as com anotações e gravações em vídeo. Todos os registros serão utilizados para fins exclusivamente de estudo e a identidade da escola e das crianças será preservada. Reitero que não existe nenhum risco para as crianças na participação da pesquisa, que esta participação é voluntária e não inclui nenhum tipo de pagamento.

De acordo com as Resoluções 466/2012, do Conselho Nacional da Saúde, e 4871/2001, do Código de Ética da USP, é necessário o consentimento dos pais ou responsáveis legais, os quais podem decidir retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Portanto, a criança apenas participará da pesquisa se for autorizada.

Caso haja qualquer dúvida, disponho-me com prazer a qualquer esclarecimento pelos contatos de email mfalco@usp.br ou telefone celular (X)XXXX-XXXX. Ou ainda por correspondência entregue na escola, que será encaminhada a mim.

Muito Obrigada.

Autorizo _____
(nome da criança)
a participar da pesquisa acima especificada.

_____ de _____ de 2014.

_____
Nome legível, RG e assinatura do responsável

_____
Mariane Falco

Anexo III

À Diretora e Coordenadora Pedagógica

Bom dia meninas!
Elaborei este questionário no intuito de conhecer mais a respeito da criança, a qual batizei carinhosamente de "Arthur", e sobre sua trajetória escolar. Agradeço o máximo detalhamento nas respostas. Peço para que me devolvam até o dia 05/09. Por favor, não se identifiquem, nem citem o nome verdadeiro da criança.

Muito Obrigada,
Mariane Falco, n. USP 3462717

Questionário I – Entregue dia 29/08/2014. Retorno em ___/___.

1) Hoje, como vocês descrevem o Arthur? O que ele faz de particular que o torna quem ele é? Quais suas características individuais que mais despertam a atenção das pessoas em geral?
2) Quais os principais interesses do Arthur? O que ele mais gosta? Como são suas brincadeiras preferidas?
3) E o que o Arthur não gosta? O que para ele é de difícil aceitação?
4) O Arthur possui dificuldades na compreensão dos limites do espaço e do tempo? Como vocês percebem se ele aceita ou não os combinados do grupo? Ele costuma "fugir" da sala? Quando isso acontece?
5) Como foi a chegada do Arthur à escola em 2012? Como foi o processo de adaptação? Houve dificuldades? Quais? Como se deu a relação entre escola e família? Como esta relação se transformou e como é agora?
6) Pensando nos procedimentos de higiene, o Arthur faz uso do banheiro na escola? Como era em 2012 e como vocês percebem os avanços? Ele se auto-manipulava? Como foi o trabalho neste sentido? Ele conquistou autonomia?
7) Vocês percebem se o Arthur recua perante desafios? Quais? Ele demonstra medos? Como era em 2012? No passar dos anos, houve mudanças? Quais? Ele ainda apresenta alguma resistência? Qual? Quando ele passou a participar da rotina escolar?
8) Durante 2012, quais os principais encaminhamentos e intervenções no trabalho com o Arthur? E em 2013? Em que medida o trabalho desenvolvido nestes anos trouxe resultados para 2014? Por favor, citem exemplos.
9) Houve redução do número de crianças por turma para contemplar as necessidades do trabalho com o Arthur? Quantas crianças? Foi autorizada a presença de um auxiliar em educação para a sala? Quando? Como foi este processo?
10) Outras considerações:

À Professora e Estagiária

Bom dia meninas!
Elaborei este novo questionário no intuito de conhecer mais a respeito do Arthur, seu desenvolvimento, o modo como ele interage com as outras crianças e como ele é visto pelo grupo. Agradeço o máximo detalhamento nas respostas. Por favor, não se identifiquem, nem citem o nome verdadeiro da criança.

Muito Obrigada,
Mariane Falco, n. USP 3462717

Questionário II – Entregue dia 31/10/2014. Retorno em ___/___.

1) Em geral, como vocês acreditam que o Arthur é visto pelas pessoas que convivem e trabalham na escola? Vocês acreditam que ele está totalmente inserido na cultura escolar e nas relações sociais?
2) O que vocês acham o que o Arthur tem de diferente na interação com as outras pessoas? Vocês notam diferenças no seu contato com os objetos e brinquedos? Como vocês definem seu comportamento sem dar diagnósticos?
3) Em que medida vocês percebem que o Arthur compreende nossos hábitos, as brincadeiras do grupo, as consignas das atividades propostas etc?
4) Em que medida vocês percebem que o Arthur é capaz de participar, reproduzir e resignificar nossa cultura? Por exemplo, em situações de jogos cooperativos, brincadeiras coletivas, rodas cantadas e música?
5) Em geral, como vocês acreditam que o Arthur é visto pelas outras crianças da turma? Ele é um amigo que participa das brincadeiras ou é "café-com leite"?
6) Quais intervenções pontuais e diretas vocês fazem (ou já fizeram) para que o Arthur participe (ou participasse) das brincadeiras? O que parece ser "mais difícil" para ele?
7) Quais brincadeiras vocês percebem que o Arthur é visto pelas outras crianças como um amigo "importante" no jogo, como um participante da "equipe"?
8) Vocês acreditam que a brincadeira pode ser uma forma de linguagem? Os jogos possuem significações contextuais?
9) E o Arthur? Ele possui linguagem(ns)?
10) Outras considerações:

Anexo IV

Roteiros de Entrevistas

Professora Monica:

1. Solicitação de autorização para gravação e informações sobre a transcrição do áudio
2. Qual sua trajetória profissional? Qual sua formação? Você já estudou sobre os transtornos do desenvolvimento antes?
3. Como o Arthur chegou até você? Como se deu sua aproximação a ele? Por que você acha que ele te seguia quando saía da sala e sempre te acompanhava com o olhar?
4. Você pode descrever algumas crianças da sua turma? Como você notava a relação destas crianças com o Arthur?
5. Nas interações com as outras crianças, como o Arthur estabelecia parcerias? Quem as iniciava? Acontecia sempre com um parceiro ou você já o viu compartilhando atenção com mais de um amigo ao mesmo tempo?
6. Nas brincadeiras propostas, você já viu o Arthur sendo personagem? Havia enredo em suas brincadeiras? Como podemos descrever o "jeitinho" dele brincar?
7. Quanto aos recontos, você já viu o Arthur recontando uma história? Quando e como acontecia?
8. Nas atividades com as sombras, você conta que o Arthur ficava fascinado. Por que você acha que a proposta lhe despertou tanto interesse? As crianças faziam movimentos para notar as relações entre as sombras e os objetos?
9. Quando foram ao passeio no Sabina, você conta que o Arthur adorou o dinossauro. O que acontecia quando ligavam?
10. Há algo que você queira acrescentar?
11. Agradecimento à entrevista e coleta de dados.

Professora Keila:

1. Solicitação de autorização para gravação e informações sobre a transcrição do áudio
2. Qual sua trajetória profissional? Qual sua formação? Você já estudou sobre os transtornos do desenvolvimento antes?
3. Como o Arthur chegou até você? Como se deu sua aproximação a ele?
4. Você trabalhou com música em 2012, por que você acha que o Arthur se interessava tanto? Essas atividades mudavam a relação dele com o grupo de crianças? Como?
5. Na apreciação de música indígena, como você observava a percepção e memória do Arthur quanto aos ritmos musicais?
6. Você lembra da Aninha? Como era a amizade dela com o Arthur? O Arthur tinha algum amigo mais próximo na sua sala? Como era?
7. E a relação entre o Arthur e a professora que auxiliava sua sala, como era?
8. Há algo que você queira acrescentar?
9. Agradecimento à entrevista e coleta de dados.