

CRIANÇAS COM AUTISMO NA BRINQUEDOTECA: MODOS DE INTERAÇÃO E DE INSERÇÃO NAS PRÁTICAS SOCIAIS

*NIÑOS CON AUTISMO EN LA LUDOTECA: MANERAS DE
INTERACCIÓN Y DE INSERCIÓN EN LAS PRÁCTICAS SOCIALES*

*CHILDREN WITH AUTISM IN PLAYROOM: INTERACTION AND
INCLUSION MODES IN SOCIAL PRACTICES*

IVONE MARTINS DE OLIVEIRA^I
ANNA MARIA LUNARDI PADILHA^{II}

RESUMO Entre aqueles que compõem o público-alvo da educação especial, encontram-se as crianças, jovens e adultos com autismo, pessoas com um modo de ser peculiar ainda pouco conhecido no espaço escolar. Nesse contexto, particularidades das pessoas com autismo no que tange às formas de interação e de inserção nas práticas sociais têm se apresentado como um dos desafios para os profissionais da escola. Considerando resultados de estudos que apontam o papel da brincadeira no desenvolvimento infantil, este estudo visa a analisar as formas de interação e de inserção nas práticas sociais por duas crianças gêmeas idênticas com diagnóstico de autismo, durante atividades lúdicas em uma brinquedoteca universitária. A análise destaca algumas peculiaridades nos modos de interação dessas crianças com os outros e entre si, considerando o papel das relações sociais na emergência de funções psicológicas superiores e a brincadeira como uma atividade importante para o desenvolvimento cultural da criança, e aponta o papel mediador dos adultos na ampliação da relação com os objetos e inserção numa brincadeira mais estruturada.

PALAVRAS-CHAVE: AUTISMO; CRIANÇA; LUDOTECA; INCLUSÃO EDUCACIONAL.

^I Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. ivone.mo@terra.com.br

^{II} Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP. anapadi@terra.com.br

RESUMEN Entre aquellos que componen el público-objetivo de la educación especial, se encuentran los niños, jóvenes y adultos con autismo, personas con una manera peculiar de ser aún poco conocida en el espacio escolar. En este contexto, particularidades de las personas con autismo en lo que se refiere a las maneras de interacción y de inserción en las prácticas sociales se presentan como uno de los desafíos para los profesionales de la escuela. Considerando resultados de estudios que apuntan el papel de los juegos en el desarrollo infantil, este trabajo pretende analizar los modos de interacción y de inserción en las prácticas sociales por dos niños gemelos con diagnóstico de autismo, durante actividades lúdicas en una ludoteca universitaria. El análisis destaca algunas peculiaridades en los modos de interacción de estos niños con otros y entre sí, considerando el papel de las relaciones sociales en la emergencia de las funciones psicológicas superiores y el juego como una actividad importante para el desarrollo cultural del niño, y apunta el papel mediador de los adultos en la ampliación de la relación con los objetos e inserción en juegos más estructurados.

PALABRAS CLAVE: AUTISMO; NIÑOS; LUDOTECA; INCLUSIÓN EDUCACIONAL.

ABSTRACT Among those who constitute the target audience of special education, it can be found children, youth and adults with autism, people with a peculiar way of being little known at school. In this context, particularities of people with autism regarding the methods of interaction and inclusion on social practices have been presented as one of the challenges to school professionals. Considering the results of studies pointing the role of playing in the child development, the present study aims to analyze the methods of interaction and inclusion in social practices by two identical twins children diagnosed with autism, during play activities in a university playroom. The analysis highlights some peculiarities in the modes of interaction of children with others and one with each other, considering the role of social relations in the emergence of superior psychological functions and playing as an important activities to the cultural development of the child, and point out the mediator role of adults in the expansion of the relation with objects and inclusion in a more structured play.

KEY-WORDS: AUTISM; CHILD; PLAYROOM; EDUCATIONAL INCLUSION.

INTRODUÇÃO

O movimento de inclusão escolar tem apresentado à área educacional um amplo conjunto de demandas, de forma a permitir tanto o acesso como a permanência e o aprendizado de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação na escola regular.

Entre aqueles que compõem o público-alvo da educação especial, encontram-se as crianças, jovens e adultos com autismo, pessoas com um modo de ser peculiar ainda pouco conhecido no espaço escolar. Nesse contexto, particularidades das pessoas com autismo no que tange às formas de interação e de inserção nas práticas sociais têm se apresentado como um dos desafios para os profissionais da escola (GOMES; MENDES, 2010; LEMOS; SALOMÃO; AGRIPINO-RAMOS, 2014).

Em relação às crianças de zero a cinco anos de idade, esses desafios multiplicam-se, tendo em vista o atendimento ainda bastante restrito à crianças que são o público-alvo da educação especial nessa faixa etária na educação infantil, sobretudo na creche (MELETTI; RIBEIRO, 2014), bem como a presença de práticas educativas, tanto na sala de atividades como na sala de recursos multifuncionais, que desconsideram as especificidades da faixa etária atendida pela educação infantil e as necessidades especiais das crianças com deficiência (COTONHOTO, 2014).

Por sua vez, estudos que abordam a brincadeira da criança com autismo ressaltam a sua potência como recurso de inclusão dessa criança, na medida em que pode permitir formas diferenciadas de interação entre ela e as outras crianças (SUPLINO, 2007). Anjos (2013) discute sobre as possibilidades de brincadeira de um menino com autismo na educação infantil e também aponta que a atividade lúdica tem um grande potencial para contribuir no desenvolvimento dessa criança, desde que lhe sejam ofertadas as condições propícias para brincar. Diante disso, ressalta a necessidade de se incluírem temáticas referentes ao jogo e à cultura lúdica em programas de formação continuada para os professores que atuam na educação infantil.

Nesse contexto, considerando o papel das relações sociais no desenvolvimento infantil e a brincadeira como uma atividade que tem caracterizado a infância no contexto histórico e cultural em que vivemos, este estudo visa a analisar os modos de interação e de inserção nas práticas sociais por duas crianças gêmeas com diagnóstico de autismo, durante atividades lúdicas em uma brinquedoteca universitária.

AUTISMO, DESENVOLVIMENTO CULTURAL DA CRIANÇA E BRINCADEIRA

Eugen Bleuler foi um precursor no uso do vocábulo *autismo*, em 1910, para referir-se a comportamentos observados em pacientes com esquizofrenia, caracterizados, entre outros aspectos, por um distanciamento da realidade e centralização em si próprio, por uma resistência em aproximar-se dos outros e por manifestar um alheamento às suas manifestações afetivas. Entretanto, é em 1943 que o psiquiatra austríaco Leo Kanner divulga resultados de estudos realizados com 11 crianças, que terão repercussão significativa nas pesquisas sobre o autismo infantil (FILIPE, 2012). Referindo-se às conclusões desses estudos no artigo “Os distúrbios autísticos do contato afetivo”, Kanner (1997, p. 156) afirma que “o distúrbio fundamental mais surpreendente, ‘patogênico’, é ‘a incapacidade destas crianças de estabelecer relações’ de maneira normal com as pessoas e situações, desde o princípio de suas vidas”. A linguagem verbal, presente na maior parte das crianças, não parecia ter uma função de comunicação, caracterizando-se por repetições de palavras e frases ouvidas em diferentes contextos e frequentemente pelo uso dos pronomes pessoais sem uma adaptação aos seus diversos contextos de uso. Além disso, na maioria das crianças observava-se uma “obsessão ansiosa da permanência”, com reações contundentes a processos de mudança.

Na década de 1970, pesquisas realizadas por Lorna Wing e Judith Gould com crianças inglesas levaram-nas a identificar, em parte dessas crianças, algumas características

descritas por Kanner, além de outras não relatadas por ele (FELIPE, 2012). Das investigações das autoras, delineou-se a ideia de espectro do autismo, termo que foi adotado por outros pesquisadores e incorporado no Manual de Diagnóstico de Classificação Estatística das Doenças Mentais, 5ª. edição, elaborado pela Associação Psiquiátrica Americana e publicado em 2013. Para o diagnóstico do transtorno do espectro do autismo, esse manual utiliza como referência cinco critérios, sendo que dois deles são tomados como base para a definição do nível de gravidade dentro do espectro: prejuízos na comunicação social e em padrões restritos ou repetitivos de comportamentos (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014). Ao assumir a perspectiva do transtorno do espectro do autismo, esse manual abandona a classificação da quarta versão, revista em 2000, que incluía o autismo infantil no grupo Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), com o transtorno de Rett, o transtorno desintegrativo da infância, o transtorno de Asperger e o transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação.

No entanto, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) ainda se refere aos transtornos globais do desenvolvimento para designar um grupo de alunos público-alvo da educação especial, caracterizado por: “alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo” (BRASIL, 2008, p. 9). Embora nesse documento o grupo TGD inclua tanto alunos com autismo como aqueles com síndrome do espectro do autismo, além da psicose infantil, o inciso II do art. 4º. da Resolução CNE/CEB nº. 4, de 2009, considera como alunos público-alvo da educação especial, entre outros:

[...] aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação (BRASIL, 2009).

Diante disso, neste trabalho tomaremos como referência a classificação adotada pela Resolução CNE/CEB nº. 4, de 2009, que situa o autismo no grupo dos transtornos globais do desenvolvimento.

O autismo tem sido foco de investigações de diferentes áreas nas últimas décadas. Uma grande preocupação de muitos estudos diz respeito à etiologia do autismo. Hipóteses sobre a ação de fatores genéticos e ambientais no aparecimento do autismo têm orientado pesquisas cujos resultados têm levado pesquisadores a considerar a presença de um forte componente genético como causa do autismo (CARVALHEIRA; VERGANI; BRUNONI, 2004; GUPTA; STATE, 2006). Um dos fatores que fortalecem essa hipótese é a alta prevalência de autismo entre gêmeos idênticos (MECCA et al., 2011). Porém, não obstante a divulgação desses estudos, ainda não há consenso acerca das causas do autismo.

Embora não desconsidere a importância e a necessidade do diagnóstico, bem como de estudos que enfocam a etiologia do autismo, este artigo parte de uma perspectiva que questiona a visão puramente descritiva, classificatória e normalizadora que sustenta a maior

parte dos diagnósticos acerca do autismo infantil, bem como a tendência de concebê-lo centrando-se nas falhas e nas impossibilidades da criança. Orientando-se por uma abordagem teórico-epistemológica que enfatiza as potencialidades da ação educativa frente à criança com autismo, compreende o desenvolvimento como um processo em que se entrelaçam componentes biológicos e culturais, que produz um modo de funcionamento psíquico tipicamente humano, regido por leis históricas, como ressalta Vigotski (1983, 1996, 1997). Considera que, na criança que vive num dado contexto histórico e cultural, o desenvolvimento afasta-se de um processo puramente natural e passa a ser regido por leis históricas e sociais. Esse pressuposto é extremamente fértil para avançar na abordagem do autismo infantil e na configuração de práticas educativas favoráveis ao desenvolvimento de crianças com diagnóstico desse transtorno.

Vigotski (1983, 1997) não desconsidera a base orgânica na compreensão do desenvolvimento, mas postula que o contato com a cultura possibilita a emergência do plano simbólico, dimensão constituída no âmbito social que, na medida em que se desenvolve, afeta e altera, sob certos aspectos, o desenvolvimento dessa base orgânica. Na verdade, o que se altera não é propriamente o substrato biológico, mas certas conexões entre funções que se delineiam desse substrato. A partir de estímulos advindos do meio externo, alterações podem ser produzidas, sobretudo ao nível do funcionamento cerebral do bebê, bem como do aparato sensorial, permitindo o estabelecimento de conexões entre funções que até então atuam de forma isolada.

Ao nascer, o bebê apresenta um substrato biológico que lhe permite captar as impressões externas e internas e desenvolver padrões de reações típicos da espécie, nesse ciclo da vida. Apoiadas nesse substrato biológico, funções psíquicas elementares, como a percepção, a atenção e a memória, entram em ação, de modo isolado e paralelo (VIGOTSKI, 1996). Ocorre que, no processo de desenvolvimento “cultural”, alteram-se as relações entre essas funções, que aos poucos passam a atuar de maneira articulada, surgindo novos agrupamentos desconhecidos no nível anterior e formando sistemas psicológicos. Mediação social e mediação semiótica apresentam-se na base do desenvolvimento desses sistemas. Estímulos artificiais, como os signos, permitem uma reorganização do funcionamento psíquico e, com isso, o controle da própria conduta.

Desse ponto de vista, a relação com o outro e a linguagem adquirem um papel primordial, permitindo as condições necessárias ao desenvolvimento de formas superiores de pensamento e ao controle da própria conduta por parte do sujeito. Por meio da mediação dos signos, a criança insere-se em uma dada sociedade, ao mesmo tempo em que se apropria da cultura desse grupo social, num processo de *conversão* de relações sociais em processos psíquicos; torna-se humana (PINO, 2000).

No caso de crianças com autismo, avanços no funcionamento mental e nos processos de autorregulação ocorrerão na medida em que o contexto em que vivem lhes possibilitar experiências enriquecedoras de aprendizagem, assentadas em processos de interação e de interlocução significativos para elas.¹ Mais do que “corrigir” e “normalizar”, é importante conhecer a criança com autismo, identificar as suas possibilidades de interação e de interlo-

¹ Afinal, como aponta Vigotski (2000, p. 27), parafraseando Marx: “A natureza psicológica da pessoa é o conjunto das relações sociais, transferidas para dentro e que se tornaram funções da personalidade e formas da sua estrutura”.

cução com os outros e com as práticas sociais e desenvolver uma proposta de intervenção educativa que leve em conta as particularidades de seu desenvolvimento.

Em relação às crianças pequenas, a brincadeira é apontada por Leontiev (1988) como uma atividade bastante propícia ao desenvolvimento infantil. Ressalta o autor que, quando as crianças brincam, o que está em jogo é a satisfação de “[...] alguma de suas necessidades; o que a motiva a agir nesse caso, aparentemente é o conteúdo do processo real da atividade dada” (LEONTIEV, 1988, p. 119). Entretanto, explica que o brincar não é uma ação instintiva, mas eminentemente humana, que coloca a criança diante de objetos culturais, expandindo o seu desenvolvimento psíquico. Como ação humana, o brincar implica aprendizado e a consequente mediação do outro, seja adulto ou outra criança, na relação entre a criança e os objetos culturais e as práticas lúdicas. A participação do outro mostra-se essencial, especialmente no desenvolvimento da brincadeira de faz de conta, que demanda uma atuação no plano simbólico e a ação da imaginação (VIGOTSKI, 1984).

Vigotski (1997) ressalta, ainda, que, ao tratar das crianças com deficiência, devemos olhar para elas e para o seu desenvolvimento, tomando por base as mesmas leis que regem o desenvolvimento das demais crianças, princípios que se estendem às crianças com autismo, as quais demandam a mediação do outro no processo de inserção no mundo da cultura para que o seu desenvolvimento cultural se efetive. E esse também é o caso do brincar de crianças com autismo, cuja emergência e enriquecimento têm relação estreita com as possibilidades de mediação que encontra em seu ambiente.

METODOLOGIA

Este trabalho é um recorte de um estudo de caso do processo de inserção de crianças com autismo em uma brinquedoteca, frequentada também por crianças de um Centro de Educação Infantil (CEI). Trata-se de um projeto de extensão e de pesquisa, desenvolvido em uma instituição de ensino superior, cujo objetivo é propiciar condições para a inclusão de crianças com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento em um espaço educativo onde se realizam atividades lúdicas, ao mesmo tempo em que se investiga sobre o papel da mediação pedagógica no desenvolvimento do jogo infantil entre crianças com e sem deficiência e onde se criam condições para ampliar os espaços de formação de alunos do curso de Educação Física.

No segundo semestre de 2015, participaram do projeto cerca de 22 crianças do CEI, na faixa etária de 5 a 6 anos, e cinco crianças da comunidade (quatro meninos com diagnóstico de autismo e uma menina com síndrome de Down). Os encontros para o desenvolvimento de atividades lúdicas ocorrem uma vez por semana, na brinquedoteca e/ou em outros espaços próximos a ela, com duração de uma hora. Para mediar a relação entre as crianças e delas com os materiais lúdicos e brincadeiras, no segundo semestre de 2015, sob a orientação de dois coordenadores, o projeto contou com a participação de 16 estagiários do curso de Educação Física e dois funcionários do Centro de Atenção Psicossocial Infanto-juvenil (CAPSI): uma psicóloga e um professor de Educação Física. De agosto a

dezembro, foram realizadas 12 intervenções e a apresentação pública de um espetáculo montado com as crianças e participantes de outros projetos de extensão desenvolvidos pela instituição de ensino superior.

As sessões de atividades lúdicas costumam ter dois momentos: o primeiro é de atividades dirigidas, planejadas anteriormente para todas as crianças; o segundo é reservado a atividades não dirigidas, em que os estagiários acompanham as brincadeiras das crianças e quando necessário intervêm de maneira a mediar a relação entre as crianças ou entre elas e os brinquedos, enriquecendo a atividade realizada. No caso das crianças com autismo e síndrome de Down, de modo geral dois estagiários acompanham cada uma delas o tempo todo. Após as sessões lúdicas, os coordenadores do projeto, estagiários e funcionários do CAPSI se reúnem para a avaliação das intervenções, estudo de temáticas referentes ao trabalho realizado e planejamento do próximo encontro.

Para este estudo, todas as sessões lúdicas foram gravadas em vídeo. Além disso, foram feitos registros em diário de campo por um dos coordenadores do projeto. Durante as gravações, os critérios de seleção das imagens alternavam-se: ora procurava-se obter uma visão panorâmica do conjunto das atividades lúdicas desenvolvidas, ora buscava-se focar eventos específicos envolvendo as crianças com autismo e síndrome de Down. Em alguns encontros, uma câmera extra buscou focar uma única criança com autismo durante todo o período.

Vamos focar a participação de duas crianças nas atividades lúdicas desenvolvidas: Augusto e Celso,² dois irmãos gêmeos idênticos com diagnóstico de autismo que, em agosto de 2015, tinham 3 anos de idade. Foram analisadas cerca de oito horas de gravação em que essas crianças foram enfocadas com mais frequência e transcritos eventos mais significativos, tendo em vista os objetivos deste trabalho. Além disso, recorreremos às anotações do diário de campo de todos os encontros realizados. Da análise desse material, destacamos dois eixos temáticos para a discussão: modos de interação com o outro durante a realização de atividades lúdicas e modos de inserção nas práticas sociais: envolvimento e participação nas atividades lúdicas.

MODOS DE INTERAÇÃO COM O OUTRO DURANTE A REALIZAÇÃO DE ATIVIDADES LÚDICAS

Embora se observem diferenças nos modos de interação dessas duas crianças com os outros, com os objetos e as práticas sociais, há algumas semelhanças em seu comportamento. Ambos apresentam movimentos estereotipados, com os braços (*flapping*); correm de um lado para o outro, por vezes emitindo sons que se assemelham a gritos, especialmente em espaços mais amplos; não possuem uma linguagem verbal desenvolvida e as manifestações expressivas mais evidentes são o sorriso e os saltos e/ou corrida, acompanhados de riso e pequenos gritos em momentos de euforia. Os dois irmãos tendem a ficar menos agitados quando há uma quantidade menor de crianças na brinquedoteca, embora isso não signifique uma diminuição dos sons emitidos, os quais se assemelham a gritos suaves e curtos (“ihihih”, “ohohoh”, “ahahah”, “iahiahiah”).

² Todos os nomes utilizados neste artigo são fictícios.

Aceitam o contato físico com os estagiários e interagem com eles, embora na maioria das vezes por curtos períodos. A aproximação ao adulto costuma ocorrer quando algum objeto que está com ele lhes chama a atenção, ou quando querem algo que está próximo desse adulto. Nesses casos, os dois tendem a olhar para as mãos dos adultos, especialmente quando estes estão manuseando um objeto que interessa a eles ou quando estão tentando ajudá-los com algum objeto que lhes agrada; mas olham pouco para as suas faces. Quando não querem manter o contato com o outro, costumam virar as costas para ele e/ou sair de perto, caso haja insistência. De modo geral, foram observadas poucas manifestações expressivas no contato com os estagiários quando as atividades lúdicas foram realizadas na brinquedoteca e um índice maior de recusa às suas propostas para brincar; porém, na sala de judô (onde o espaço era mais amplo), no jardim e na piscina, onde as manifestações expressivas puderam ser observadas em maior intensidade, notamos um acolhimento maior à presença desses estagiários e ao envolvimento em atividades lúdicas propostas por eles.

Raramente foram percebidas iniciativas, por parte de um dos dois irmãos, de aproximação a outras crianças e as propostas de contato com elas feitas pelos estagiários com frequência não eram acolhidas pelos gêmeos. De modo geral, Augusto e Celso ficavam em companhia dos estagiários, sozinhos ou interagindo entre si, comportamentos que se diferenciam um pouco de dois outros meninos com autismo (Gerson, 3 anos e 10 meses; Hélio, 3 anos e 4 meses),³ que, diante do incentivo dos estagiários, em alguns momentos participavam de atividades lúdicas ao lado de crianças do CEI.

Os resultados da análise dos modos de interação de Celso e Augusto com os outros estão em consonância com estudos que abordam processos interativos envolvendo crianças com autismo em situações lúdicas (MARTINS; GÓES, 2013; SIEGEL, 2008). Porém, identificamos algumas particularidades na maneira de interagir com os outros em situações de conflito que merecem destaque.

Nas gravações analisadas, encontramos dois eventos em que Celso interagiu com outra criança, em situações que se configuravam como conflito e tinham como foco a disputa por um objeto. Para aprofundar essa discussão, apresentamos a seguir uma dessas situações.

Ao final das atividades na brinquedoteca, Celso está sentado no chão brincando com bonecos e bichinhos pequenos. Olha para uma boneca grande, de pano, (Emília) que está no chão, ao lado de Diogo⁴ (5 anos e dois meses) uma criança que também tem diagnóstico de autismo e que ficou com a boneca durante todo o encontro. Celso vai engatinhando até a boneca e pega-a. Quando Diogo, que estava sentado ao lado da boneca, percebe o que ocorreu, levanta-se, dando um grito forte, e puxa o brinquedo. O Estagiário⁷, que acompanhava Diogo, chama por ele e Celso vira-se para ver quem era. O estagiário aproxima-se e pede a Diogo para deixar Celso brincar com a boneca, enquanto Celso olha para eles. Mesmo com a insistência do estagiário, Diogo, em pé, continua segurando o braço da boneca. Sentado, Celso se aproxima, ficando entre Diogo e a boneca, em seguida pega o brinquedo que Diogo solta. [...] Diogo pega a

³ Idade das crianças em agosto de 2015.

⁴ Criança que participa de outro projeto de extensão da instituição de ensino superior.

perna da boneca e começa a puxar. Celso segura a boneca e deita-se em cima dela. O pai de Diogo chega nessa hora para buscá-lo e chama por ele. Enquanto Diogo olha para o pai, Celso senta-se em cima da boneca. Diogo puxa a boneca pelo braço e grita enquanto seu pai e o estagiário tentam convencê-lo a soltar a boneca. Diogo rola no chão e grita ao mesmo tempo em que continua puxando a boneca. Enquanto isso, Celso olha para a boneca, balança a cabeça dela e movimenta seu braço, sem manifestações expressivas mais efusivas. O estagiário tenta acalmar Diogo. Seu pai abre os braços e chama por ele novamente. Chorando, Diogo solta a boneca e vai para os braços do pai. O estagiário conversa com Celso e pede a ele para entregar a boneca para Diogo. Quando a boneca é entregue, Diogo, eufórico, dá saltos com ela nas mãos. Ainda sem manifestações expressivas mais evidentes, Celso volta a brincar com os outros bonecos (Gravação em vídeo: 3/12/2015).

Nesse evento, Celso e Diogo envolvem-se em uma disputa por uma boneca que esteve durante quase toda a sessão nas mãos de Diogo. Vários aspectos nos chamam a atenção nesse episódio. Considerando os objetivos deste estudo, destacamos três aspectos no tipo de interação que se estabelece entre essas crianças, por cerca de quatro minutos: o contraste entre a exuberância das manifestações expressivas de Diogo e a aparente falta de expressividade de Celso; o suposto alheamento de Celso em relação ao que ocorre à sua volta; a disputa pela boneca como um possível indício de preservação do eu.

Desde que Celso pega a boneca, é possível observar uma explosão emocional em Diogo, que culmina com o rolar no chão e os gritos. Nesse contexto, não se observam manifestações expressivas mais efusivas na face de Celso e os gestos e posturas que apresenta orientam-se todos para assegurar a posse da boneca; nenhum som é emitido por ele. As restrições na expressão de emoções por crianças com autismo são um aspecto apontado por Siegel (2008), que sublinha também que, de modo geral, as manifestações emotivas dessas crianças tendem a ocorrer em extremos de desagrado ou excitação, sendo menos comuns manifestações emocionais mais refinadas.

Ao lado da quase inexistência de manifestações expressivas, somos levados a considerar que há certo alheamento de Celso em relação ao contexto; olhando apenas para a boneca e interagindo com ela, ele parece indiferente ao conflito estabelecido, mas se observarmos suas ações, verificamos que essa suposição deve ser problematizada: a) logo no início do evento, notamos que Celso se volta para o estagiário quando este, de longe, chama o nome de Diogo; b) Celso não puxa a boneca das mãos de Diogo, mas se aproxima dele e a pega no momento exato em que ele solta a boneca; c) Celso deita-se em cima da boneca quando Diogo começa a puxá-la – sendo Celso menor do que a outra criança, ele não daria conta de segurar a boneca com as mãos; d) quando o pai de Diogo se aproxima dele e o chama, Celso sai da posição deitado e senta-se em cima da boneca. As ações de Celso demonstram uma percepção do que ocorre à sua volta e do que precisa fazer para tentar manter a boneca em seu poder. Ou seja, no processo interativo, há um sujeito que assume um lugar – o de quem disputa um objeto – e se movimenta conforme esse lugar – ainda que dentro de suas possibilidades, age em favor da manutenção desse objeto que quer manter em seu poder.

Analisando situações de conflito nas interações entre crianças da educação infantil, com idade em torno de 3 anos e 5 meses, Pereira (1998) identifica um grupo de eventos de conflitos que têm por base a posse – seja de objetos, espaços ou o nome próprio – e apresenta como motivação para esses conflitos a *preservação do eu*. A posse ou o uso de objetos destaca-se no estudo da autora como o tema que teve maior incidência nos conflitos estabelecidos entre as crianças. Ressalta que a limitação de materiais disponíveis, bem como uma possível relação de apego da criança em relação ao objeto, por ser propriedade dela, poderiam ser apontados como elementos que propiciam os conflitos (PEREIRA, 1998). Entretanto, nos eventos analisados pela autora, esses fatores não foram observados, o que a leva a se reportar a Henri Wallon, que analisa a disputa de objetos pela criança pequena como parte do processo de diferenciação do eu. De forma semelhante ao estudo de Pereira, a falta de brinquedos e materiais lúdicos não se aplica à brinquedoteca (que tem um rico acervo nos diferentes cantos temáticos que a constituem), nem a boneca disputada era de propriedade de Diogo, e sim da brinquedoteca. Portanto, ainda de acordo com os estudos da autora, podemos levantar outra possibilidade de interpretação para a disputa pela boneca por Celso: um possível exercício de preservação do eu.

Os estudos de Wallon (1995) sobre o desenvolvimento infantil partem do pressuposto de que, no bebê, inicialmente há uma indiferenciação entre ele e o meio, sendo a constituição do eu resultado de um progressivo processo de diferenciação e de configuração de uma unidade subjetiva própria. Nesse processo, tem importância crucial um movimento de *oposição*, que começa a ocorrer por volta dos 3 anos de idade: estimulada pela novidade do desdobramento de sua própria *personalidade*, a criança empenha-se em um processo de experimentação do poder dessa personalidade emergente, envolvendo-se em várias situações de oposição ao outro. Pereira (1998) situa a disputa por objetos como parte desse processo de exercício da constituição do eu. Apesar de esses estudos de Wallon envolverem crianças sem nenhum tipo de comprometimento no desenvolvimento, indagamos se, mesmo considerando-se as peculiaridades do desenvolvimento de crianças com autismo, os resultados dessas investigações poderiam ajudar a compreender a disputa pelo objeto por parte de Celso: seria essa disputa pelo objeto indício de um processo de preservação do eu pelo menino? Sendo os estudos a respeito das possibilidades de configuração subjetiva de crianças com autismo ainda incipientes, ressaltamos a necessidade de abordagem dessa temática, para que possamos produzir elaborações mais consistentes sobre seus modos de interação e de práticas pedagógicas que atendam às suas especificidades.

Depois dos estagiários, o contato maior dos gêmeos é entre si. Nesse caso, observamos que Celso e Augusto estavam sempre próximos um do outro fisicamente, embora aparentemente interagindo pouco entre si. De modo geral, as iniciativas de aproximação e de interação ocorriam em momentos de euforia e eram acompanhadas por saltos, balançar de braços e pequenos gritos. Eventualmente eles se tocavam, se abraçavam, mas não eram frequentes situações de contato ocular. Diferentemente do que ocorria em relação às crianças do CEI, os irmãos costumavam acolher propostas dos estagiários de interagir entre si. Também verificamos duas situações de disputa de objetos entre Augusto e Celso. Uma des-

sas situações envolveu a disputa por elásticos coloridos de prender o cabelo e é interessante percebermos os recursos comunicativos utilizados pelos irmãos.

Augusto e Celso estão sentados no centro da brinquedoteca e manuseiam elásticos coloridos de prender o cabelo. A Estagiária 4 está sentada ao lado deles e tenta colocar elásticos nos dedos dos pés de Augusto, porém ele parece não se interessar por essa atividade. Ele observa os elásticos que estão com Celso e tenta pegar um. Celso grita “Ihiih!” e vira-se de costas para o irmão não pegar o elástico. Augusto continua tentando pegar o objeto: encosta seu corpo no corpo do irmão, estica o braço, pega o elástico e vira-se de costas para ele. Em seguida, Celso encosta o corpo no corpo do irmão e também estica o braço para pegar o elástico, mas não consegue. Segundos depois, ele faz nova investida e consegue pegar o elástico. Augusto grita “Ihiih!” e Augusto volta-se novamente para Celso, tentando pegar o elástico, mas o irmão não solta e cada um puxa o elástico para si durante alguns segundos. Celso grita “Ihiih!” e consegue ficar com o elástico. De costas para o irmão, Augusto continua manuseando os elásticos que tinha em mãos, aparentemente pouco afetado pelo que ocorreu. Além dos gritos, não se observam maiores alterações expressivas nas faces das duas crianças (Gravação: 29/10/2015).

Nesse episódio, que dura cerca de três minutos, observamos algumas diferenças no modo de Celso se comportar. Diferentemente do outro evento, é Augusto quem dispara a situação de conflito quando pega um elástico do irmão, que apresenta uma postura mais ativa na defesa da posse do elástico e em sua recuperação, depois de perdê-lo. A disputa leva os dois irmãos a ações mais incisivas, de forma a tomar o objeto um do outro e a protegê-lo quando de posse dele. Acompanhando as ações, nesse caso, há uma verbalização: “Ihiih”, que é pronunciada com certo nível de tensão. Referindo-se à tonalidade afetiva dos conflitos envolvendo as crianças pequenas, Pereira (1998) destaca como manifestações mais comuns a tensão na voz ou nos gestos, a irritação, a impaciência e o choro.

No caso dos gêmeos, observamos com mais nitidez certa tensão na verbalização pronunciada, o que não ocorre com os gestos, ainda que num dado momento cada um puxe o elástico para si. As crianças não chegam a pronunciar uma palavra e sim uma sequência de sons vocálicos, mas, no contexto em que é pronunciada, um sentido pode ser atribuído a ela: um mal-estar ou descontentamento da criança em relação à perda do objeto ou à ameaça de perdê-lo. Curiosamente, após perder o elástico para o irmão, Augusto volta-se para os elásticos que já estavam com ele, aparentemente pouco afetado pela perda, tipo de comportamento constatado por Siegel (2008, p. 85), que afirma que as “[...] coisas que são *agarradas* são frequentemente largadas pouco depois, parecendo a criança não se aperceber de tal”. No entanto, isso não quer dizer que a criança não desenvolva uma preferência por um objeto, podendo carregá-lo consigo durante dias ou semanas.

Ao final do episódio, de forma semelhante ao que ocorreu no evento anterior com Celso, ao entregar a boneca para Diogo, notamos que Augusto volta-se para os elásticos que tinha em mãos, não demonstrando maior descontentamento com a situação. Diante da discussão feita até o momento, questionamo-nos se as ações dos gêmeos nesse episódio

também não poderiam ser interpretadas como um exercício de preservação do eu, parte do processo de constituição subjetiva dessas crianças; nesse contexto, além “[...] de sua forma defensiva, a preservação do eu assumiria também forma ofensiva, quando a criança ataca os prolongamentos ou contornos do outro” (PEREIRA, 1998, p. 168). Um aspecto interessante a ser destacado é que, nessas situações de conflito, é na relação com o outro e a partir dele que a criança se afirma.

MODOS DE INSERÇÃO NAS PRÁTICAS SOCIAIS: ENVOLVIMENTO E PARTICIPAÇÃO NAS ATIVIDADES LÚDICAS

Analisando os dados, encontramos maiores diferenças entre os gêmeos durante a realização das atividades lúdicas. Augusto tem preferência por objetos pequenos, podendo ficar durante muito tempo sentado no chão envolvido com o manuseio e ordenamento de objetos semelhantes e coloridos, como elásticos para cabelo, bonequinhos do mesmo tamanho e formato e peças de quebra-cabeças. Foi observada, com mais frequência, a iniciativa por se direcionar a dois espaços: a um canto da sala onde há uma pequena escada com corrimão e no formato de um “v” (para crianças menores e com deficiência exercitarem subir por uma sequência de degraus e descer pela outra) e também a uma barraquinha cheia de bolinhas. Tem, ainda, preferência pela cama elástica: sobe, desce e pula nela sozinho, embora sempre tenha um estagiário por perto para apoiá-lo.

Celso costuma envolver-se em atividades mais vigorosas, como correr, andar na bicicleta ou em um carrinho (com ajuda), embora também permaneça sentado durante algum tempo envolvido com bonecos, bichinhos ou materiais de diversas texturas. Tem preferência pelo “canto da fantasia”, onde manuseia e experimenta a textura de diferentes echarpes. Costuma ter sempre um bonequinho ou bichinho feito de pano nas mãos. A cama elástica também é um de seus brinquedos preferidos: nela, ele consegue subir, descer e pular sozinho.

No que tange à inserção nas atividades coletivas realizadas na brinquedoteca, nem sempre as duas crianças costumam realizar o que é proposto para o grupo nos momentos de atividades dirigidas. Podem estar próximas de outras crianças, fazendo a mesma atividade, mas não com elas. Ainda não compreendem as regras de realização das atividades, nem demonstram se perceberem como parte de um coletivo, sendo necessários a orientação e o acompanhamento individualizado constantemente.

Porém, se parece haver, por parte dos gêmeos, um constante distanciamento ou alheamento em relação às outras crianças e adultos que estão à sua volta, o mesmo não ocorre em relação aos objetos, com os quais Augusto e Celso podem se entreter durante muito tempo, aspecto para o qual Martins e Góes (2013) e Siegel (2008) também chamam a atenção. Ainda que os interesses e a busca por materiais disponíveis na brinquedoteca sejam restritos, os dois irmãos estão sempre envolvidos com algum brinquedo.

De modo geral, a atuação dos estagiários de forma a ampliar as possibilidades de interação dessas crianças com os outros, com os objetos e as atividades lúdicas costuma ocorrer em meio a algumas tentativas sem sucesso, sobretudo dentro da brinquedoteca. Os

estagiários tentam envolver os gêmeos nas atividades propostas para o grupo de diversas formas, acompanham-nos pelos diferentes espaços onde circulam. Procuram iniciar um contato a partir de objetos que estão por perto ou de objetos de interesse dessas crianças e suas intervenções frequentemente são acompanhadas de fala; porém, nem sempre há retorno por parte delas. Quando não se interessam pelo que foi proposto, as duas crianças se viram de costas, ou se levantam e saem de perto ou simplesmente continuam o que estão fazendo, sem dar atenção aos estagiários.

A análise do material coletado indica que, de modo geral, a disponibilidade das crianças com autismo para interagir com o outro durante a realização de atividades lúdicas depende de diferentes fatores, como: suas condições de saúde no momento, o uso de medicamentos, a familiaridade com os adultos que interagem com elas, a familiaridade com o espaço, o nível de barulho e o grau de agitação de outras crianças, os objetos e/ou estratégias utilizadas para a aproximação e a forma de abordagem.

Assim, observamos que, na medida em que os estagiários vão conhecendo melhor essas crianças, suas preferências e receios, as tentativas de aproximação e de contato são mais bem-sucedidas e as possibilidades de configuração de uma atividade lúdica são mais previsíveis. Como já foi comentado, o brincar não é uma ação instintiva e sim constituída na relação com os outros e com as práticas sociais; é um domínio que pode ser explicado pelo lento e progressivo controle dos objetos que a criança está utilizando como brinquedo e de atuação no plano simbólico, numa perspectiva de satisfação de suas necessidades (LEONTIEV, 1988). Dessa forma, abordar o envolvimento e a participação de Augusto e Celso nas atividades lúdicas implica tratar também da participação dos adultos nesse processo.

Entre os irmãos, Augusto costuma resistir mais às tentativas dos estagiários de realização de atividades lúdicas em conjunto. Em alguns encontros, identificamos várias tentativas malsucedidas dos estagiários de envolvê-lo em uma atividade lúdica e, quando isso ocorria, era necessário certo investimento, de forma a manter a interação e a atenção dele à atividade proposta. Essa situação nos leva a questionar sobre o desenvolvimento do brincar na criança com autismo, considerando as particularidades de seus modos de interação com o outro e de desenvolvimento psíquico.

Em um dos encontros na brinquedoteca, o Estagiário1 tentou por diversas vezes, e utilizando diferentes recursos, criar as condições para o surgimento de uma atividade lúdica em sua relação com Augusto. Um dos recursos empregados por ele foi amarrar a uma cordinha uma centopeia de brinquedo, que interessou à criança, e puxá-la para que Augusto seguisse esse brinquedo ao ser puxado pela cordinha e também para que aprendesse a puxá-la ele próprio. Porém, o estagiário não obteve sucesso. Cerca de um mês depois, o Estagiário6 utilizou a mesma estratégia da cordinha, puxando um boneco, e essa ação disparou um processo interativo entre os dois e a possibilidade de emergência de uma brincadeira.

Augusto está sentado no centro da brinquedoteca, envolvido com três bonequinhos da Turma da Mônica, todos do mesmo tamanho e alinhados à sua frente na seguinte ordem: da esquerda para a direita: Mônica, Cebolinha e Magali. O Estagiário6 se aproxima e, em pé e de frente para Augusto, tenta

envolver o boneco Magali com uma cordinha. Enquanto isso, sem olhar para o estagiário, com a mão esquerda Augusto pega o boneco Mônica e coloca-o de seu lado esquerdo; com a mão direita pega o boneco Cebolinha, coloca-o ao lado do outro e vira-se de frente para eles e de lado para o Estagiário6. Após conseguir envolver o boneco, o estagiário se afasta, puxando devagar o boneco pela cordinha. Augusto pega os bonecos Mônica e Cebolinha e fica olhando-os aparentemente sem perceber o que ocorre com o outro boneco. O estagiário volta e passa bem perto das mãos de Augusto puxando o boneco pela cordinha. Augusto olha para o boneco, deixa aqueles que estavam em suas mãos e sai engatinhando atrás; como não alcança o boneco engatinhando, fica em pé e começa a andar atrás dele. Puxando o boneco, o estagiário faz o percurso de um grande círculo e começa a ir mais rápido quando Augusto anda; próximo de completar um percurso de um ângulo de 180° começa a diminuir a velocidade. Augusto abaixa-se, começa a engatinhar, pega o boneco e o coloca junto com os outros. O estagiário repete a mesma ação com outro boneco, mas desta vez levanta o brinquedo para que Augusto tente alcançá-lo no ar (Gravação em vídeo: 3/12/2015).

Observamos que se configurou um processo interativo entre o estagiário e Augusto, perpassados por objetos que em nossa cultura são utilizados prioritariamente para a criança brincar: bonecos da Turma da Mônica. Augusto manipula os bonecos enquanto o estagiário toma a iniciativa de iniciar um contato com ele por meio dos bonecos. Ele envolve um boneco de interesse da criança em uma cordinha e o puxa para que a criança o siga e tente pegá-lo; em seguida, prende outro boneco com a cordinha e o levanta no ar para que a criança o alcance e pegue. A criança responde a essas ações, seguindo o boneco e tentando pegá-lo. Há um processo interativo e há ações em torno de um brinquedo. De certa forma, o estagiário direciona o tipo de relação que a criança estabelece com o objeto.

À primeira vista, tendemos a considerar que uma brincadeira foi instaurada em torno dos bonecos. Entretanto, tendo como interesse analisar a ação imaginativa da criança, questionamo-nos se, nessa situação, o objeto constitui-se em um brinquedo sobre o qual Augusto atua no plano simbólico e imaginário. Mesmo quando Augusto brinca sozinho, entretém-se em manipular os bonecos, trocá-los de posição ou pegar um deles e observar particularidades de seus contornos, um comportamento frequente em crianças com autismo diante de um brinquedo, como indica Siegel (2008).

No entanto, discorrendo sobre a brincadeira, Vigotski (1984) destaca que, ao brincar, a criança desloca-se do campo perceptual concreto, atribuindo aos objetos ou a uma atividade um significado para além daquele que eles têm objetivamente e atuando sobre eles e/ou a partir deles como se fossem outro/outra; é nessa perspectiva que um objeto de brinca com formato de uma criança pode transformar-se em um boneco com o qual a criança brinca como se fosse um amigo ou o filhinho; é nessa perspectiva, ainda, que a corrida de uma criança atrás da outra pode constituir-se em uma brincadeira de pega-pega. Diante disso, não obstante as contribuições da atividade para o desenvolvimento social, motor e cognitivo de Augusto, consideramos não ser possível afirmar que uma ação imaginativa perpassa a atividade desencadeada pelo estagiário.

Por um lado, se consideramos não ser possível afirmar que uma brincadeira configurou-se no evento descrito, por outro lado, entendemos que a atividade deve ser compreendida como parte do processo de desenvolvimento do brincar dessa criança e a ação do estagiário como componente essencial desse processo. Diferentemente do que foi observado em diversas situações que envolviam Augusto na brinquedoteca, notamos que Celso já se encontra em um processo mais avançado no que diz respeito ao brincar. Por duas vezes identificamos eventos em que ele se envolveu em uma brincadeira de pega-pega. Apresentamos a seguir uma dessas brincadeiras, desencadeada pela Estagiária 4.

Celso está deitado no chão da brinquedoteca. A estagiária 4 se aproxima dele e com os braços semiabertos diz em uma entonação típica desse tipo de brincadeira: “Eu vou pegar você!” Ele se levanta rapidamente e sai correndo em direção ao portão de grade, anexo à porta de entrada, rindo e gritando “Ihiih!” Ela corre atrás dele. Quando ele chega perto do portão, ela se afasta e se esconde atrás de uma cadeira. Ele vai atrás dela. Quando a vê atrás da cadeira, ele sai correndo novamente em direção ao portão, gritando “Ihiih!” A estagiária corre na direção dele e se esconde atrás da porta de madeira. O portão de grade não está trancado e Celso o abre. A estagiária sai detrás da porta e diz “Ah, não pode sair!” e fecha o portão. Celso fica de costas para ela e de frente para a brinquedoteca. Nesse momento, a estagiária fala: “Eu vou pegar, eu vou pegar!” e abre os braços para pegá-lo. Ainda de costas para ela Celso começa a rir e sai correndo e gritando “Ihiih!” E ela corre atrás. Alguns segundos depois ele para, olha para trás, parecendo se certificar de que ela está atrás, e novamente sai correndo e rindo (Gravação: 3/12/2014).

Nesse evento, observamos a estagiária tendo um papel ativo no desencadeamento da brincadeira de pega-pega, associada a esconde-esconde, e a rápida adesão de Celso a ela, com fortes indicativos de que está atuando no plano da imaginação. É uma brincadeira mais estruturada, em que a estagiária e Celso assumem um papel e atuam de acordo com esse papel: a estagiária, o papel de correr para pegar e de se esconder, e o menino, de correr para não ser pego e procurar/achar. Manifestações afetivas, ao que tudo indica, de contentamento, acompanham as ações de Celso. Ao mesmo tempo em que a estagiária media a relação do menino com essa brincadeira – uma prática social e histórica comum entre crianças menores e os adultos – ela também faz parte dessa atividade lúdica. Nesse evento, já notamos que a criança afasta-se do plano perceptual-concreto em direção ao plano simbólico e imaginário e parece divertir-se “[...] ‘fazendo de conta’, só pelo prazer de o fazer” (WALLON, 1995, p. 271).

Como já foi comentado, para essa criança, a possibilidade de se envolver em uma brincadeira mais elaborada certamente é o resultado de um longo investimento, que não iniciou com a ação das estagiárias. Pudemos constatar isso quando, ao final desse encontro, o pai de Celso entrou na brinquedoteca, abriu os braços e fez um movimento de correr atrás dele. Ao vê-lo, Celso ficou eufórico e começou a correr pela sala, rindo, enquanto o pai corria atrás dele, numa visível brincadeira de pega-pega. De maneira oportuna, Bagarollo, Ribeiro e Panhoca (2013) chamam a atenção para a necessidade de se conhecerem aspec-

tos da vida da criança com autismo em diferentes espaços, de maneira a tornar o trabalho mediador do adulto mais propício ao desenvolvimento dessa criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para analisar os modos de interação e de inserção nas práticas sociais por duas crianças gêmeas com diagnóstico de autismo, durante atividades lúdicas, tomamos com referência a Perspectiva Histórico-Cultural do Desenvolvimento Humano e partimos dos estudos de Vigotski e Leontiev, sobretudo acerca do papel da brincadeira no desenvolvimento infantil, considerando a hipótese de que a criança com autismo estaria sujeita às mesmas leis do desenvolvimento que as demais crianças, como postula Vigotski, ainda que seu percurso apresente certas peculiaridades. A discussão a respeito dos modos de interação com o outro e os objetos nos leva a problematizar a constituição subjetiva da criança com autismo e o papel de outras crianças e adultos nesse processo. Da mesma forma, a abordagem dos modos de inserção nas práticas sociais de caráter lúdico também remete ao contexto social e histórico e ao papel do outro no desenvolvimento da criança com autismo.

Assumindo a Perspectiva Histórico-Cultural do Desenvolvimento Humano e tendo como foco de análise o desenvolvimento da criança com deficiência, importa salientar a força que tal perspectiva coloca nas relações interpessoais, nas ações sobre os objetos humanos – portanto, culturais – e nas práticas sociais para o planejamento de ações educativas. Ao tratar da coletividade como fator de desenvolvimento de crianças com deficiências e daquelas cujas particularidades no desenvolvimento estão agravadas – como nos casos de crianças com autismo –, Vigotski (1997) afirma a necessidade de procedimentos pedagógicos que promovam desenvolvimento das funções culturais, que as impulsionem. Considera que algumas condutas educacionais prejudicam mais o desenvolvimento de crianças com deficiências do que as que são consideradas normais. Se privadas de ambientes educativos enriquecedores, se abandonadas à própria sorte, sem direção, permanecerão com seus limites estreitos. Está o psicólogo soviético afirmando a prioridade do que ele denomina de “pedagogia da coletividade”, do trabalho coletivo, da importância que têm a seleção de grupos e a organização de objetivos e métodos pedagógicos. E no que diz respeito às crianças com autismo, essa “pedagogia da coletividade” é essencial.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5**. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento et al., Porto Alegre: Artmed, 2014.

ANJOS, A. R. **Cultura lúdica e infância**: contribuições para a inclusão da criança com transtorno global do desenvolvimento, 2013, 173s. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**, Brasília: Ministério da Educação e Cultura/Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 2 mar., 2016.

_____. **Resolução CNE/CEB N.º. 4**, de 2 de outubro de 2009. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 26 jan., 2016.

CARVALHEIRA, G.; VERGANI, N.; BRUNONI, D. Genética do autismo. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, v. 26, n. 4, p. 270-272, dez., 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbp/v26n4/a12v26n4.pdf>>. Acesso em: 11 mai., 2016.

CHIOTE, F. A. B. A mediação pedagógica no desenvolvimento do brincar da criança com autismo na educação infantil. REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 35, 2012, Porto de Galinhas. **Anais...** Porto de Galinhas: ANPEd, 2012.

COTONHOTO, L. A. **Currículo e atendimento educacional especializado na educação infantil**: possibilidades e desafios à inclusão escolar, 2014, 264s. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

FILIPPE, C. N. **Autismo**: conceitos, mitos e preconceitos, Lisboa: Verbo, 2012.

GUPTA, A. R.; STATE, M. W. Autismo: genética. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, v. 28, p. 529-538, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbp/v28s1/a05v28s1.pdf>>. Acesso em: 9 mai., 2016.

KANNER, L. Os distúrbios autísticos de contato afetivo. In: ROCHA, P. S. et al. **Autismos**, São Paulo: Escuta; Recife/PE, Centro de Pesquisa em Psicanálise e Linguagem, 1997.

LEMOS, E. L. M. D.; SALOMÃO, N. M. R.; AGRIPINO-RAMOS, C. S. Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre interações sociais no contexto escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 1, p. 117-130, jan./mar., 2014.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**, São Paulo: Ícone, 1988.

MARTINS, A. D. F.; GÓES, M. C. R. Um estudo sobre o brincar de crianças autistas na perspectiva histórico-cultural. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 17, n. 1, jan./jun., 2013, p. 25-34, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v17n1/a03v17n1.pdf>>. Acesso em 9 fev., 2016.

MECCA, T. P.; BRAVO, R. B.; VELLOSO, R. L.; SCHWARTZMAN, J. S.; BRUNONI,

D.; TEIXEIRA, M. C. T. Rastreamento de sinais e sintomas de transtornos do espectro do autismo em irmãos. **Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, v. 33, n. 2, p. 116-120, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbp/v26n4/a12v26n4.pdf>>. Acesso em: 10 mai., 2016.

MELETTI, S. M. F.; RIBEIRO, K. Indicadores educacionais sobre a educação especial no Brasil. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 175-189, mai./ago., 2014. Disponível em: <<http://ref.scielo.org/x75ytd>>. Acesso em: 7 fev., 2016.

PINO, A. S. A psicologia concreta de Vigotski: implicações para a educação. In: PLACO, V. M. N. S. (Org.). **Psicologia e educação: revendo contribuições**, São Paulo: Educ, 2000, p. 33-61.

SIEGEL, B. **O mundo da criança com autismo: compreender e tratar perturbações do espectro do autismo**, Lisboa: Porto, 2008.

SUPLINO, M. H. F. O. **Retratos e imagens das vivências inclusivas de dois alunos com autismo em classes regulares**, 2007, 169s. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. **Educação e Sociedade**, Revista Quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade, Cedes, n. 71, p. 21-44, 2000.

_____. **Teoria e método em psicologia**, São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. **Fundamentos de defectologia**. Obras Completas. Habana: Pueblo y Educación, 1997, v. 5.

VIGOTSKI, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância**, São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**, São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas: Problemas del desarrollo de la psique**, Madri: Visor, 1983, v. 3.

WALLON, H. **As origens do caráter na criança**, São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

Submetido em: 3 de março de 2016

Aceito em: 17 de maio de 2016