

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

THIERRY PINHEIRO NOBRE

**A NECESSIDADE COMO MOLA PROPULSORA PARA A APRENDIZAGEM E O
DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM AUTISMO**

VITÓRIA
2022

THIERRY PINHEIRO NOBRE

**A NECESSIDADE COMO MOLA PROPULSORA PARA A APRENDIZAGEM E O
DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM AUTISMO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Educação Física para a Educação Básica.

Orientador: Dr. José Francisco Chicon

VITÓRIA
2022

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA PARA
A EDUCAÇÃO BÁSICA

A comissão examinadora, abaixo assinada, confere ao Trabalho de Conclusão de Curso

**A NECESSIDADE COMO MOLA PROPULSORA PARA A APRENDIZAGEM E O
DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM AUTISMO**

Elaborado por

THIERRY PINHEIRO NOBRE

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciatura em Educação Física para a Educação Básica.

Aprovada em 15 de março de 2022

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. José Francisco Chicon
(Orientador)

Profa. Ms. Mônica Frigini Siqueira
(co-orientadora)

Profa. Ms. Fabiana Zanol Araújo

Profa. Especialista Gabriela de Vilhena Muraca

A NECESSIDADE COMO MOLA PROPULSORA PARA A APRENDIZAGEM E O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM AUTISMO

Thierry Pinheiro Nobre
José Francisco Chicon (orientador)

Resumo:

Vivenciar as mudanças no saber-fazer das práticas pedagógicas resultantes dos obstáculos da pandemia de 2020 na equipe de trabalho do Laefa, nos mobilizou, a empreender esta pesquisa bibliográfica, tendo como base os estudos na abordagem histórico-cultural (VIGOTSKI e seus colaboradores), na direção de responder a seguinte questão norteadora: como essa noção da necessidade como mola propulsora do desenvolvimento humano, contribui no trato pedagógica das crianças com autismo em situação de brincadeira? Tendo em vista essa questão norteadora, o estudo objetiva compreender a necessidade como mola propulsora para a aprendizagem e desenvolvimento da criança com autismo nos estudos da abordagem histórico-cultural e sua contribuição no trato pedagógico da criança com autismo em situação de brincadeira. Os resultados evidenciam a definição de duas categorias de análise. A primeira — enfatiza a urgência de lançarmos um novo olhar acerca das necessidades educacionais dos alunos, que considere não somente a deficiência e as dificuldades apresentadas por eles, mas também o seu potencial e a possibilidade de criarmos vias alternativas de aprendizagem e desenvolvimento. A segunda — a brincadeira como mola propulsora ao desenvolvimento das crianças com autismo —, caminhamos no entendimento de que o brincar é observado nas ações do dia a dia das crianças com e sem deficiência/autismo porque trata-se dos impulsos e necessidades que afetam seu funcionamento psicológico e atua como elemento motivacional para a realização da brincadeira. Ao brincar, ela se constitui um sujeito capaz de aprimorar seus movimentos, a solucionar os problemas, a pensar antes de agir e de se autorregular em frente a sua interação e relação com o meio físico e social.

Palavras-chave: Educação Física. Criança com autismo. Brincadeira.

THE NEED AS A PROPELLING SPRING FOR THE LEARNING AND DEVELOPMENT OF THE CHILD WITH AUTISM

Abstract:

Experiencing the changes in the know-how of pedagogical practices resulting from the obstacles of the 2020 pandemic in the work of Laefa team, mobilized us to undertake this bibliographic research, based on studies in the historical-cultural approach (VIGOTSKI and his collaborators), in the direction of answering the following guiding question: how does this notion of need as a driving force of human development contribute to the pedagogical treatment of children with autism in a play situation? In view of this guiding question, the study aims to understand the need as a driving force for the learning and development of children with autism in studies of the historical-cultural approach and its contribution to the pedagogical treatment of children with autism in a play situation. The results show the definition of two categories of analysis. The first one — emphasizes the urgency of taking a new look at the educational needs of students, which considers not only the disability and difficulties presented by them, but also their potential and the possibility of creating alternative ways of learning and development. The second — play as a driving force for the development of children with autism —, we walk in the understanding that playing is observed in the daily actions of children with and without disabilities/autism because it is about the impulses and needs that affect their psychological functioning and acts as a motivational element for playing. When playing, she becomes a subject capable of improving her movements, solving problems, thinking before acting and self-regulating in face of her interaction and relationship with the physical and social environment.

Keywords: Physical Education. Children autism. Playroom.

A NECESSIDADE COMO MOLA PROPULSORA PARA A APRENDIZAGEM E O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM AUTISMO

Thierry Pinheiro Nobre

Introdução

Já parou para refletir nas necessidades que a pandemia da COVID-19 criou na nossa vida? O que aprendemos a partir dessas novas exigências no nosso cotidiano? O obstáculo da suspensão das aulas presenciais impostos pela quarentena do Coronavírus, desde março de 2020, instigou a equipe de trabalho do Laboratório de Educação Física Adaptada do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (Laefa/Cefd/Ufes), composta por um professor coordenador, uma professora de Educação Física gestora do projeto de extensão, duas professoras colaboradoras externas e quatro bolsistas, a ousar trilhar caminhos antes desconhecidos, a se reinventar, reorganizando sua forma de atendimento aos familiares no projeto de extensão Brinquedoteca: aprender brincando — do modelo de ensino presencial para o modelo de ensino-aprendizagem remoto temporário e emergencial (Earte).

Nesse projeto (CHICON; SÁ; MURACA, 2021), eram realizadas duas propostas pedagógicas de ensino: brincando e aprendendo na brinquedoteca (sala da brinquedoteca) e brincando e aprendendo com a ginástica (sala de ginástica artística). Essas propostas eram desenvolvidas presencialmente, duas vezes por semana, com 60 crianças de ambos os sexos, com idades de três a seis anos, 40 do Centro de Educação Infantil Criarte/Ufes (CEI — grupos de quatro e cinco anos) e 20 com autismo, oriundas do Centro de Atenção Psicossocial Infante-Juvenil de Vitória e Serra (Capsi-Vitória e Serra), Associação dos Amigos dos Autistas do Espírito Santo (Amaes) e comunidade, com idades de três a seis anos, que participavam no mesmo espaço-tempo de interação, formando turmas inclusivas.

Em decorrência da interrupção dos atendimentos presenciais devido a pandemia do Coronavírus, criamos um grupo no aplicativo de mensagens instantâneo *WhatsApp*, com o objetivo de manter o vínculo e a comunicação de nossa equipe de trabalho com os familiares das crianças com e sem autismo. Em reunião por meio do aplicativo *Google Meet*, iniciamos o processo de produção de videoaulas, com base nos conteúdos e objetivos propostos no plano de ensino do ano de 2020, que tinham como temáticas a serem desenvolvidas: ginástica geral e esportes com bola. As videoaulas foram

elaboradas utilizando como estratégia de ensino a técnica de ginástica historiada acompanhada de filmes, histórias infantis, desenhos e outros, a fim de despertar o imaginário das crianças e dar sentido e significado às suas ações.

Os familiares recebiam as videoaulas que eram postadas todas as terças-feiras, entre 8 e 18 horas, no aplicativo do *WhatsApp* e na página do *Facebook* do Laefa. As famílias se organizavam no espaço-tempo possível a cada uma delas, fazendo uso dos recursos materiais disponíveis, confeccionando acessórios e indumentárias para executar as brincadeiras planejadas com as crianças em casa. Com a brincadeira organizada, os familiares iniciavam a ação mediadora com a criança, orientados a exercerem a função de brinquedistas (aqueles que estimulam e compartilham a brincadeira com as crianças). As atividades realizadas pelas crianças eram registradas pela câmera do celular do familiar, em vídeos curtos, de no máximo dois minutos, que eram postados no grupo do *WhatsApp* como forma de socialização, troca de experiência e *feedback*. A equipe de trabalho respondia com comentários personalizados e gerais, visando orientar e potencializar a ação mediadora dos familiares.

Como forma de orientar os familiares na mediação das brincadeiras com as crianças em casa, foram organizados vídeo-orientação de curta duração (cinco a sete minutos), versando sobre a mediação pedagógica, aspectos relacionais da criança na brincadeira, dentre outros, com o propósito de subsidiá-los com o conhecimento teórico-prático importante sobre criança, brincadeira e desenvolvimento infantil, formando-os para exercerem a função de brinquedistas.

Nessa nova organização da prática educativa, os familiares das crianças com e sem autismo se tornaram os protagonistas ao assumirem o papel de brinquedistas, isso é, passaram a organizar, executar, enriquecer e compartilhar a brincadeira com seus/suas filhos/as em casa, contribuindo sobremaneira para o aprendizado e desenvolvimento deles/delas. Percebemos avanços importantes na formação cultural de todos os envolvidos no uso dessas ferramentas digitais. Portanto, cabe salientar que as condições sociais desfavoráveis geradas pela pandemia do Coronavírus, gerou a necessidade de encontrarmos outras formas de sentir, pensar e agir em relação ao meio social.

Vigotski (2021) nos revela que em frente a uma dificuldade ou condição de deficiência, existe uma reviravolta à elaboração de outros caminhos de desenvolvimento humano. Quando a criança percebe que não é possível dar conta da situação por meio de uma ação, surge em cena o raciocínio (fala egocêntrica), por meio do qual passa a

planejar o próprio comportamento (discurso interior) ou meios de conseguir o objeto que deseja. Essa situação problema possibilita uma autorregulação, visto que aquilo que vem à sua mente influencia o que faz, condiciona seus atos, atitudes em relação ao meio circundante (VIGOTSKI, 2011).

Assim, se uma criança não tiver a exigência de pensar, ela nunca irá pensar. Se uma criança com autismo, que apresenta dificuldade de comunicação e interação social, restrição de interesse e de atividades, não for instigada a interagir com o meio, a se comunicar, essa condição típica de seu diagnóstico, perdurará (GAROZZI; CHICON; SÁ, 2021).

As atividades organizadas devem estimular a criança com autismo a educar seu comportamento para o convívio social, a aprimorar seus movimentos, a resolver situações problemas, a pensar antes de agir, a tomar consciência da situação, a melhor se expressar e se relacionar, possibilitando sua autorregulação em frente aos desafios do meio social (OLIVEIRA; MAIA; MURACA; CHICON, 2021).

Surpreendemo-nos quando uma criança ao brincar de fazer um bolo, pensa no barro, na areia, na água, como ingredientes da massa. Esses meios que ela utiliza para alcançar seu objetivo de fazer um bolo, são os caminhos alternativos que cria mediante sua impossibilidade de fazer um bolo real. Percebemos um planejamento de suas condutas, quando em suas ações corporais expressa o movimento de bater o bolo, colocar em uma forma, esperar assar, tirar do forno, tomar cuidado em não queimar as mãos, entre outras ações.

Segundo Vigotski (2011), o desenvolvimento das formas superiores de comportamento — como tomar decisões, falar, raciocinar, expressar sentimentos, aprimorar movimentos corporais —, acontece sob pressão da necessidade. No entender do autor, se a criança não tiver a exigência de se comunicar, por exemplo, ela nunca irá se comunicar, se expressar de forma verbal e não verbal e se fazer entender. Nossas ações não acontecem sem uma causa, senão movidas por determinados processos dinâmicos, desejos, estímulos. Os seres humanos, são seres de falta, necessitam de algo que está fora deles para se manter vivos, ar, água, alimento, portanto, precisam ir à luta, agir no mundo, aprender e se desenvolver.

Vivenciar as mudanças no saber-fazer das práticas pedagógicas resultantes dos obstáculos da pandemia de 2020 na equipe de trabalho do Laefa, nos mobilizou, a empreender esta pesquisa bibliográfica, tendo como base os estudos na abordagem

histórico-cultural (VIGOTSKI e seus colaboradores), na direção de responder a seguinte questão norteadora: como essa noção da necessidade como mola propulsora do desenvolvimento humano, contribui no trato pedagógica das crianças com autismo em situação de brincadeira?

Quando um adulto apresenta uma atitude ativa de interferência positiva, na relação da criança com o meio, potencializa situações de aprendizagem e desenvolvimento que de outro modo não aconteceriam (VIGOTSKI, 2011). Vamos imaginar um bebê que começa a caminhar sozinho, tropeça, cai várias vezes, mas tem um adulto que permite, que auxilia, que compreende que o cair e levantar faz parte do processo de aprender e se desenvolver, com isso assiste na sequência dos acontecimentos, o andar do bebê ir ganhando segurança, naturalidade, equilíbrio, força e, mais importante, autonomia.

A partir dessa ótica, definimos como objetivo compreender a necessidade como mola propulsora para a aprendizagem e desenvolvimento da criança com autismo nos estudos da abordagem histórico-cultural e sua contribuição no trato pedagógico da criança com autismo em situação de brincadeira.

Instigados por essa problematização adotamos a pesquisa bibliográfica (MARCONI; LAKATOS, 2017) para analisar a teoria de Vigotski e seus colaboradores (2007, 2008, 2018, 2021). Apesar de sua obra não ser direcionada ao estudo especificamente do autismo, suas proposições são promissoras à pesquisa da educação dessa criança. A abordagem histórico-cultural inicia-se pela própria forma de compreender a relação entre os planos social e individual, pois o mundo social não é algo externo, que influencia o indivíduo; este se encontra imerso naquele desde sempre. Portanto, os processos individuais são constituídos pelas interações com o outro; não decorrem de forças endógenas, independentes da vida social (SIQUEIRA; CHICON, 2016).

Aspectos sociais da deficiência/autismo: um olhar para as potencialidades do ser humano

Vigotski (2007) nos apresenta um novo ponto de vista sobre a educação e da constituição do ser humano, na qual ele é entendido como fruto de suas experiências socioculturais. O estudioso busca desvendar como desenvolve as funções psicológicas superiores na relação do ser humano com o mundo a partir de sua história, pretendendo

criar estratégias que possam ajudar na superação das barreiras da vida cotidiana, potencializando a aprendizagem e o desenvolvimento. Suas proposições encontram respaldo quando defende que “[...] não há indivíduo sem sociedade, não há intrapsíquico sem interpsíquico, tampouco há orgânico sem simbólico (VIGOTSKI, 2021, p. 10). Para ele qualquer ser humano já é social desde que nasce, porque somos relacionais.

Assim, para aprender e se desenvolver o ser humano não se basta a si mesmo, necessita do Outro Humano que ensine e mostre que pertencemos a um determinado meio cultural. Ainda nesse raciocínio, Vigotski (2021) destaca que é importante estudar o ser humano em seu processo histórico de desenvolvimento, ou seja, de permanente transformação e incompletude, já que ele não nasce pronto e precisa ir à luta para se apropriar dos bens materiais e simbólicos produzidos pelas gerações anteriores. Por exemplo: um microfone é um instrumento cultural, pois transforma nossa relação com as outras pessoas quando necessitamos dialogar sobre um assunto. Por meio desse instrumento, que amplia nossa voz e permite que mais pessoas nos escutem, podemos vivenciar outras formas de refletir a respeito do mundo com o grupo que estamos interagindo.

Vigotski (2021, p. 12) provoca uma reviravolta no campo da educação, ao nos instigar a conhecer a contribuição da defectologia (termo que corresponde a Educação Especial em nossa sociedade atual) para o estudo sobre o desenvolvimento da criança com deficiência. O autor revela que conhecer e apoiar os processos de constituição das funções psicológicas superiores dos indivíduos com deficiência permite ampliar as possibilidades de desenvolvimento de todas as outras pessoas.

Desde a década de 1930, Vigotski nos alerta sobre essa mudança de interpretação na forma de conceber a criança com deficiência, quando enfatiza a urgência de termos um novo olhar acerca das necessidades educacionais dos alunos, que considere não somente a deficiência e as dificuldades apresentadas por eles, mas também o seu potencial e a possibilidade de criarmos vias alternativas de aprendizagem e desenvolvimento, tendo o aspecto cultural como cerne de sua proposta (VIGOTSKI, 2021).

Nessa linha de pensamento, podemos fazer uma metáfora da aprendizagem e desenvolvimento como se fossem águas de um rio que seguem um curso. O curso, seria a aprendizagem e o desenvolvimento humano, as águas a criança, que mediante a presença de um dique (barreira) cria (pensa) caminhos alternativos para seguir seu

curso. No caso de uma criança com deficiência haveria no curso desse rio, a própria deficiência como um dique. Mediante essa condição que limita e dificulta sua ação no meio social esse sujeito vai desenvolver um curso alternativo que cria o que Vigotski (2021) chamou de mecanismos compensatórios. Por meio dessas trilhas diferentes vai construir estratégias que possam permitir o seu desenvolvimento.

A grande questão é o modelo social da deficiência, tema fundamental anunciado há quase um século pelo autor e tão fortemente presente nas discussões contemporâneas. “O defeito nada diz sobre o desenvolvimento como um todo. A criança com algum defeito ainda não é uma criança com deficiência. A deficiência se constitui quando não são reconhecidos e apoiados os estímulos compensatórios, o que se dá quando, não tomamos a pessoa com deficiência como sujeito partícipe da cultura” (VIGOTSKI, 2021, p. 12).

A história de vida da americana Helen Adams Keller (KELLER, 2019) é um exemplo das afirmações de Vigotski, sobre a importância de olharmos o Ser Humano e não só a deficiência que ele possui. Quando a aluna Helen, surdocega, é compreendida a partir de suas singularidades pela professora Anne Sullivan, ela reinventa sua prática pedagógica na interação com a discente, possibilitando caminhos alternativos para seu desenvolvimento. A cegueira e a surdez não impossibilitaram Helen de ter autonomia, mas criaram a necessidade de descobrir outras formas de se comunicar e sentir o mundo.

A mediação pedagógica da professora Anne Sullivan com a aluna Helen, acreditando em suas potencialidades, possibilitou que ela aos vinte e quatro anos de idade, fosse a primeira surdocega na história a se formar no bacharelato em filosofia, a assumir mandato como membro da *American Foundation for the Blind*, a tornar-se conferencista e ativista pelos direitos da pessoa com deficiência e das mulheres e a publicar várias obras, abordando temas sociais e políticos.

Essa forma de conceber a aluna com deficiência como um ser humano capaz, com potencial latente a ser desenvolvido, foi muito bem registrado por Helen em sua autobiografia: *A história de minha vida*. Posteriormente, essa obra se transformou no filme *O milagre de Anne Sullivan*, que narra a história da incansável professora na construção de caminhos alternativos para formar a referida aluna (KELLER, 2019).

A partir das considerações da história de Helen Keller, podemos salientar que a desvantagem na vida de uma pessoa com deficiência se produz socialmente, não

organicamente. Afinal, a existência de uma disfunção orgânica só faz impelir a elaboração de outros caminhos de desenvolvimento (VIGOTSKI, 2021). Ousamos ressaltar que foi decisiva a mediação da professora Anne Sullivan na educabilidade de Helen. Isso evidencia que as deficiências (surdocegueira) não determinaram sua existência, mas a ação social/pedagógica sim.

Mary Temple Grandin é outro exemplo de como é primordial compreender e possibilitar diversos modos de trilhar caminhos de desenvolvimento. Grandin e Scariano (2010) na obra: *Uma menina estranha: autobiografia de uma autista*, relata sua história de uma criança que não falava até os três anos e meio, diagnosticada com autismo severo aos quatro anos, que se tornou uma zootecnista (com mestrado) revolucionando as práticas para o tratamento racional de animais vivos em fazendas e abatedouros dos Estados Unidos da América. Esse percurso de sua vida é fruto da crença na educabilidade do ser humano.

Destacamos o papel importante da mãe de Temple no processo, quando com atitudes e palavras, afirmava com veemência sempre, que sua filha é “Diferente sim, inferior não”. Também, salientamos a participação do seu professor de biologia que com o olhar e escuta sensível percebeu e potencializou sua área forte, estimulando sua singular forma de aprender, por meio da memória visual. Por fim, ressaltamos a criação da “máquina do abraço”, sua forma de controlar as crises de ansiedade, algo tão particular nas pessoas com autismo. Além disso, Temple leciona na *Colorado State University* e viaja pelo mundo dando palestra sobre o tema do autismo e sua área de atuação (GRANDIN; SCARIANO, 2010).

Nessa direção, é importante destacar que nossas ações na interação com as crianças precisam partir da avaliação do que já sabem fazer sozinhas, de forma independente, sem precisar de ajuda — movimentos já aprendidos, para então atuarmos na sua zona de desenvolvimento iminente, isso é, naqueles movimentos que ainda não sabem fazer sozinhas, mas que conseguem realizar por meio da mediação, da ajuda de um adulto ou de colegas mais experientes (OLIVEIRA, 1993). Por exemplo: bater com as mãos na bola de soprar cheia, evitando que caia no chão. Se a criança já consegue realizar esse movimento sozinha, sem precisar de ajuda, mostra que já aprendeu. Mas, se apresenta dificuldade em realizar o movimento sozinha e consegue fazê-lo com auxílio de outra pessoa, é porque ainda não aprendeu e está na iminência de conseguir.

Portanto, é nesse ponto do processo de aprendizagem e desenvolvimento que devemos focar nossas atenções e intenções.

Vigotski (2007) nos revela que é primordial **estabelecer dificuldades superáveis**, pressupõe conhecer não apenas as possibilidades atuais da criança, mas ainda visualizar aqueles presentes em potencial. Oliveira (1993) apresenta uma interessante metáfora para os níveis de desenvolvimento infantil, no qual o desenvolvimento real seriam os frutos já maduros do desenvolvimento, enquanto que a zona de desenvolvimento proximal/iminente corresponderia aos brotos, às flores e aos frutos ainda verdes. Nesse pensamento, qualquer jardineiro ou agricultor não considera como índice de sua produção apenas os frutos maduros, mas percebe aqueles que logo tornar-se-ão bons. O mesmo deveria ocorrer em relação ao desenvolvimento das crianças: os pais e professores deveriam prestar atenção também às funções que estão em amadurecimento e cuidar delas para que se efetivem.

A brincadeira como mola propulsora ao desenvolvimento das crianças com autismo

Assim como Vigotski (2008), entendemos que a brincadeira não contribui exclusivamente para o desenvolvimento na infância, mas, sabemos que ela tem um papel importante no processo de aprendizado e de desenvolvimento infantil. O brincar é observado nas ações do dia a dia das crianças porque trata-se dos impulsos e necessidades que afetam seu funcionamento psicológico e atua como elemento motivacional para a realização da brincadeira. Assim, para o autor, na brincadeira a criança é capaz de realizar o que seria irrealizável para ela em sua idade, por exemplo, cozinhar no fogão de sua casa, pelos riscos a saúde decorrentes dessa tarefa. Mas, na situação de brincadeira, com o fogão e panelas de brinquedo, essa situação passa para o campo do possível.

Para Vigotski (2008), a brincadeira é composta pela imaginação (o novo inexistente na consciência da criança) em ação. Em seu entendimento, a brincadeira revela esse novo, permitindo a relação e a interação por meio de um objeto, do ambiente, do movimento, dos papéis sociais e daquilo que é produzido culturalmente e é apresentado a esse ser pequeno. Afinal, a criança não é um espectador do que acontece

em sua volta, ela é protagonista e/ou coadjuvante de tudo e de todos que as cercam na sociedade.

Arce e Simão (2006) afirmam que a criança se desenvolve a partir da relação com o adulto. Relação que se realiza por meio do contato e apropriação dos objetos produzidos no meio cultural, por exemplo: livros da literatura infantil, histórias, brinquedos, brincadeiras, filmes, desenhos infantis etc. Logo, esse contato com o outro e a apropriação cultural ganham sentido e significado para os pequenos a partir da imaginação, pois para Vigotski (2008) o amadurecimento da imaginação requer a participação das funções psíquicas superiores¹ e afeto.

Diante do exposto, percebemos que a brincadeira não se trata de uma ação naturalizada, a criança não nasce como um ser brincante, mas, faz-se uso dela para externar e solucionar suas necessidades e limitações que são geradas a ela devido a interação e relação, seja por si próprio; pelo outro, um adulto ou até mesmo uma outra criança; e, por fim, pelo meio em que faz parte. Chicon, Nobre, Muraca e Oliveira dirão que: “A brincadeira não é uma atividade natural, origina-se no meio cultural e deve ser apropriada pela criança, [tenha ela autismo ou não]” (2021, p. 167).

Nessa direção, entendemos que o brincar não é uma atividade instintiva da criança, mas uma ação eminentemente humana, que a coloca diante de objetos culturais, alargando o seu desenvolvimento psíquico, na medida em que lhe propicia condições de atuar no plano simbólico e também de elaborar algumas situações impossíveis de serem vivenciadas no plano do real.

A brincadeira contribui para o processo de autodomínio da criança, principalmente por conta da necessidade de submissão às regras, que aparece como condição para a ação lúdica. Como afirma Vigotski (2008, p. 67),

São justamente as regras da brincadeira que fazem com que a criança se comporte de forma mais avançada do que aquela habitual para sua idade. Ao brincar de ônibus, por exemplo, exerce o papel de motorista. Para isso tem que tomar como modelo os motoristas reais que conhece e extrair deles um significado mais geral e abstrato para a categoria ‘motorista’.

¹ Funções mentais que constituem o comportamento consciente do ser humano: a linguagem, o pensamento abstrato, a atenção voluntária, a memória mediada, a escrita, a formação de conceitos, a imaginação, entre outras.

Por ser a brincadeira uma atividade imersa na cultura, ao brincar a criança com e sem autismo está sujeita às relações sociais bem como às regras que perpassam essas relações.

De acordo com Beber e Barbosa (2021), a fragilidade do corpo infantil é fonte de potência ao desenvolvimento, mostrando-se como mola propulsora para a iniciativa da criança em explorar essas situações que o espaço brincante oferece a ela. Pois, nas buscas pelas superações de suas necessidades e limites, a criança se constitui um sujeito capaz de aprimorar seus movimentos, a solucionar os problemas, a pensar antes de agir e de se autorregular em frente a sua interação e relação com o meio social e físico, e essa condição não é diferente para as crianças com autismo.

No brincar a criança com autismo é capaz de ser curiosa, experimentar, interagir e se relacionar com o mundo que está inserida. Vigotski (2011), afirma que ao tratar das crianças com deficiência/autismo, devemos olhar para elas e para o seu desenvolvimento tomando por base as mesmas leis que regem o desenvolvimento das demais crianças. Para o autor, as atenções devem voltar-se para as condições que o meio social oferece para essas crianças, pois são as possibilidades de acesso aos componentes culturais que farão avançar seu desenvolvimento. Assim, a brincadeira pode e deve ser vista como um elemento importante para o desenvolvimento infantil da criança com autismo.

Pikler (2010), afirma em seu livro “Mover-se em liberdade” que é necessário ocupar-se da criança (com e sem autismo) em seu processo de aprendizado e desenvolvimento. A autora esclarece, que ocupar-se dela implica em estar atenta as suas necessidades — afeto, alimentação, cuidados de higiene e saúde, segurança, interação social, brincadeira, aprendizado, entre outras. Salienta então que os espaços da vida coletiva deveriam valorizar essas necessidades.

Dessa forma, se inicialmente a criança com e sem autismo aprende a brincar com os adultos do seu laço de relação, posteriormente terá somado a esse contexto a relação com outros colegas e outros adultos, em diferentes ambientes de interação: no lar, nas ruas, nas praças públicas, na instituição educacional, na brinquedoteca e outros.

As crianças pensam a partir da ação do corpo no mundo, da fantasia, da intuição, da razão, da imitação, da emoção, das linguagens, das lógicas e da cultura. Todas as práticas sociais são composições de linguagens. Elas não têm medo de experimentar situações novas, pois exploram os ambientes de modo inovador (BEBER, 2014).

A repetição de um gesto, de uma atividade, de uma brincadeira, sempre se reveste de novidade, inovação, pois sempre as crianças descobrem algo novo. Portanto, na mediação da brincadeira devemos reconhecer que a criança com autismo quer ser criança e tem o direito de ser criança, aprender sendo criança, aprender sem deixar de ser criança (SIQUEIRA; CHICON, 2016).

A brincadeira é um jogo social no qual as crianças com autismo estabelecem trocas interativas e produzem narrativas de uma experimentação. Poderíamos dizer que ao brincar ela se inicia nos processos de conhecer o mundo e o adulto tem um papel importante nesse processo, pois sua participação implica a escuta, o diálogo e a negociação, o que representa um importante elemento de sua ação mediadora.

Nessa perspectiva, a presença física do adulto exerce uma dupla função — a de quem cuida e acolhe as iniciativas das crianças com autismo, oferecendo-lhes proteção e segurança; e daquele que organiza os espaços, o tempo, as escolhas dos objetos e materiais que potencializem as interações delas com o ambiente, além de ser o mediador do mundo para ela.

Educar e cuidar é se importar com o bem-estar do outro, e esses são elementos centrais da convivência, da vida em sociedade. A afetividade e amorosidade nos humanizam, e os vínculos nos asseguram e nos dão estabilidade emocional e afetiva.

Pelo brincar o movimento humano se reveste de uma intencionalidade. Por meio do movimento, das brincadeiras, desde muito pequena, a criança com autismo é instigada pelos adultos do seu laço de relação a se comunicar, conhecer, compreender e desvendar o mundo das coisas e das pessoas, mesmo com as limitações impostas pela síndrome. Portanto o brincar como forma de explorar e reinterpretar o mundo se torna uma atividade fundamental para o seu desenvolvimento.

Considerações finais

Tendo em vista que este estudo objetiva compreender a necessidade como mola propulsora para a aprendizagem e desenvolvimento da criança com autismo nos estudos da abordagem histórico-cultural e sua contribuição no trato pedagógico da criança com autismo em situação de brincadeira, precisamos reconhecer, conforme orienta Vigotski, que em frente a uma dificuldade ou condição de deficiência, existe uma busca pela elaboração de outros caminhos de desenvolvimento humano.

Assim, se uma criança não tiver a exigência de pensar, ela nunca irá pensar. Se uma criança com autismo, que apresenta dificuldade de comunicação e interação social, restrição de interesse e de atividades, não for instigada a interagir com o meio, a se comunicar, essa condição típica de seu diagnóstico, perdurará. As atividades organizadas devem estimular a criança com autismo a educar seu comportamento para o convívio social, a aprimorar seus movimentos, a resolver situações problemas, a pensar antes de agir, a tomar consciência da situação, a melhor se expressar e se relacionar, possibilitando sua autorregulação em frente aos desafios do meio.

Ao aprofundar nossas leituras sobre o tema, identificamos duas categorias de análise, a saber: a) aspectos sociais da deficiência/autismo: um olhar para as potencialidades do ser humano; e a brincadeira como mola propulsora ao desenvolvimento das crianças com autismo.

Com relação a primeira categoria — aspectos sociais da deficiência/autismo: um olhar para as potencialidades do ser humano —, entendemos, a luz da abordagem histórico-cultural que a constituição do ser humano é fruto de suas experiências socioculturais. Assim, para aprender e se desenvolver o ser humano não se basta a si mesmo, necessita do Outro Humano que ensine e mostre que pertencemos a um determinado meio cultural.

Logo, evidencia-se no estudo a urgência de lançarmos um novo olhar acerca das necessidades educacionais dos alunos, que considere não somente a deficiência e as dificuldades apresentadas por eles, mas também o seu potencial e a possibilidade de criarmos vias alternativas de aprendizagem e desenvolvimento.

Citamos aqui para efeito de ilustração e inferência, que as considerações da história de Helen Keller e Temple Grandin, citadas no corpo do texto, revelam que a desvantagem na vida de uma pessoa com deficiência se produz socialmente, não organicamente. A existência de uma disfunção orgânica só faz impelir a elaboração de outros caminhos de desenvolvimento. Por exemplo: a mediação da professora Anne Sullivan foi decisiva na educabilidade de Helen. Da mesma forma, no caso de Grandin, a participação do seu professor de biologia foi decisiva, estimulando sua singular forma de aprender, por meio da memória visual. Isso evidencia que as deficiências — surdocegueira e autismo, respectivamente —, não determinaram a existência dessas duas grandes mulheres, mas a ação social/pedagógica sim.

Em relação a segunda categoria — a brincadeira como mola propulsora ao desenvolvimento das crianças com autismo —, caminhamos no entendimento de que o brincar é observado nas ações do dia a dia das crianças com e sem deficiência/autismo porque trata-se dos impulsos e necessidades que afetam seu funcionamento psicológico e atua como elemento motivacional para a realização da brincadeira. Ao brincar, ela se constitui um sujeito capaz de aprimorar seus movimentos, a solucionar os problemas, a pensar antes de agir e de se autorregular em frente a sua interação e relação com o meio físico e social.

No brincar a criança com autismo é capaz de ser curiosa, experimentar, interagir e se relacionar com o mundo que está inserida. Concordando com Vigotski (2011), salientamos que devemos olhar para elas e para o seu desenvolvimento tomando por base as mesmas leis que regem o desenvolvimento das demais crianças. As atenções devem voltar-se para as condições que o meio social oferece para essas crianças, pois são as possibilidades de acesso aos componentes culturais que farão avançar seu desenvolvimento. Portanto, na mediação da brincadeira devemos reconhecer que a criança com autismo quer ser criança e tem o direito de ser criança, aprender sendo criança, aprender sem deixar de ser criança.

Por fim, colocamos em destaque que as crianças com autismo ao brincar se iniciam nos processos de conhecer o mundo e o adulto exerce uma dupla função — a de quem cuida e acolhe as iniciativas delas, oferecendo-lhes proteção e segurança; e daquele que organiza os espaços, o tempo, as escolhas dos objetos e materiais que potencializem as interações delas com o ambiente (por meio da escuta, diálogo e negociação). Portanto o brincar como forma de explorar e reinterpretar o mundo se torna uma atividade fundamental para o seu desenvolvimento.

Referências

ARCE, A.; SIMÃO, R. A psicogênese da brincadeira de papéis sociais e/ou jogo protagonizado na psicologia do jogo de D. B. Elkonin. In: ARCE, A.; DUARTE, N. (org.). **Brincadeiras de papéis sociais na educação infantil**: as contribuições de Vigotsky, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006. p. 65-88.

BEBER, Irene Carrillo Romero. **As experiências do corpo em movimento das crianças pequenas**: reflexões para a pedagogia da infância. 2014. 195 f. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

BEBER, Irene Carrilho Romero de; BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Corporeidade e movimento: as experiências de aprendizagem das crianças. In: SILVA, João Batista Lopes da; BELTRAME, André Luís Normanton (org.) Educação física, esportes e lazer em perspectiva sociocultural e inclusiva. Brasília: Art Letras, 2021. p. 150- 69. v. III.

CHICON, José Francisco; SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de; MURACA, Gabriela de Vilhena (org.). **Aprender brincando**: caderno de fundamentos e atividades lúdica inclusivas para crianças de 3 a 6 anos. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia, 2021. Disponível em: <https://inlui.org/publicacoes/>. Acesso em: 13 out. 2021.

CHICON, José Francisco; NOBRE, Thierry Pinheiro; MURACA, Gabriela de Vilhena; OLIVEIRA, Ivone Martins. A criança com autismo e o jogo protagonizado. In: CHICON, José Francisco; OLIVEIRA, Ivone Martins de (org.). **Caminhos da ação educativa na brincadeira da criança com autismo**: inclusão, intervenção pedagógica e formação. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia, 2021. p. 163-184. (Série Desenvolvimento Humano e Práticas Inclusivas).

GAROZZI, Gabriel Vighini; CHICON, José Francisco; SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de Sá. Ações pedagógicas inclusivas para propiciar a participação do aluno com autismo nas aulas de Educação Física. In: CHICON, José Francisco; OLIVEIRA, Ivone Martins de (org.). **Caminhos da ação educativa na brincadeira da criança com autismo**: inclusão, intervenção pedagógica e formação. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia, 2021. p. 47-64. (Série Desenvolvimento Humano e Práticas Inclusivas).

GRANDIN, Temple; SCARIANO, Margaret M. **Uma menina estranha**: autobiografia de uma autista. 3. ed. São Paulo: Cia. das Letras, 2010.

KELLER, Helen. **A história da minha vida**: autobiografia. São Paulo: LeBooks, 2019.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia Científica**. 7. Ed. São Paulo: Atlas, 2017.

OLIVEIRA, Ivone Martins de; MAIA, Brenda Patrocínio; MURACA, Gabriela de Vilhena; CHICON, José Francisco. A brincadeira, a criança com autismo e o domínio do próprio comportamento. In: CHICON, José Francisco; OLIVEIRA, Ivone Martins de (org.). **Caminhos da ação educativa na brincadeira da criança com autismo**: inclusão, intervenção pedagógica e formação. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia, 2021. p. 101-121. (Série Desenvolvimento Humano e Práticas Inclusivas).

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento — um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

PIKLER, Emmi. Mover se em libertad: desarrollo de la motricidade global. Madrid: Narcea S. A., 2010.

SIQUEIRA, Mônica Frigini; CHICON, José Francisco. **Educação física, autismo e inclusão**: ressignificando a prática pedagógica. Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2016.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solanche Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução de Zoia Prestes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, p. 23-36, Jun. 2008.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. Tradução de Denise Regina Sales, Marta Kohl de Oliveira e Priscila Nascimento Marques. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 863-869, dez. 2011.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Imaginação e criança na infância**. Tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Problemas da defectologia**. Tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021.