



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
Departamento de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Doutorado em Educação

ANE CRISTINE HERMINIO CUNHA

**APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES MENTAIS
SUPERIORES DAS CRIANÇAS COM O TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA**

SÃO CRISTÓVÃO – SE
2023

ANE CRISTINE HERMINIO CUNHA

**APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES MENTAIS
SUPERIORES DAS CRIANÇAS COM O TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Sergipe – UFS, com vistas à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dra. Rosana Carla do Nascimento Givigi

Área de Concentração: Educação, comunicação e diversidade

Linha de Pesquisa: Educação e diversidade

**SÃO CRISTÓVÃO – SE
2023**

**FCHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

Cunha, Ana Cristina Hermínio
CS72a **Aprendizagem e desenvolvimento das funções mentais superiores das crianças com o Transtorno do Espectro Autista / Ana Cristina Hermínio Cunha ; orientadora Rosana Carla Nascimento Givigi. – São Cristóvão, SE, 2023.**
146 f.

Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, 2023.

1. Educação especial. 2. Autismo - Educação. 3. Inclusão escolar – Casos (PB). 4. Práticas de ensino. 5. Aprendizagem. I. Givigi, Rosana Carla Nascimento, orient. II. Título.

CDU 375-066.3(513.3)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



ANE CRISTINE HERMINIO CUNHA

“APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES MENTAIS SUPERIORES DAS CRIANÇAS
COM O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA”

Tese apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Educação da Universidade
Federal de Sergipe e aprovada pela Banca
Examinadora.

Aprovada em 28.02.2023



Documento assinado digitalmente
ROSANA CARLA DO NASCIMENTO GIVIGI
Data: 07/03/2023 20:30:19-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Prof.^a Dr.^a Rosana Carla do Nascimento Givigi
(Orientadora) Programa de Pós-Graduação em
Educação/UFS

Prof. Dr. José Paulo Gomes Brazão

Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS



Documento assinado digitalmente
ALFRANCIO FERREIRA DIAS
Data: 06/03/2023 08:47:23-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Prof. Dr. Alfrancio Ferreira Dias

Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS



Documento assinado digitalmente
ZILDENE FRANCISCA PEREIRA
Data: 03/03/2023 18:13:53-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Prof.^a Dr.^a Zildene Francisca Pereira

Universidade Federal de Campina Grande /
UFCG

Prof.^a Dr.^a Stella Marcia de Moraes Santiago
Universidade Federal de Campina Grande / UFCG

SÃO CRISTÓVÃO (SE) 2023

À minha esposa, Andrea Lopes Correia
Ferreira; a meus filhos, João Pedro
Herminio Cunha e Catarina Herminio
Cunha; e à memória da minha cunhada.

AGRADECIMENTOS

Ao meu bom Deus, por ter permitido o encontro com a minha orientadora e por ter me amparado em todos os momentos.

Aos meus pais. Como todos dizem: sou a cópia fiel do meu pai, a quem tanto amo, homem bondoso, inteligente e teimoso, que venceu na vida com seu próprio esforço. E minha mãe que é o alicerce da casa, mulher forte e guerreira, que conseguiu criar e formar todos os filhos.

À minha querida orientadora Rosana Givigi, pessoa amável, educada, tranquila e sábia. Sua presença em minha vida me deixou mais sensível. Você é uma verdadeira educadora. Com você vivenciei muitos momentos de aprendizagem e de muitas reflexões.

À Catarina, a menina dos meus sonhos, por sua alegria contagiante e sua sensibilidade aflorada. Tenho muito orgulho de te ver cantando, dançando, pintando, moldando, sendo militante de todas as causas. Se mil vidas eu tivesse jamais conseguirei ser como você, minha talentosa e amada filha.

A João, meu amado filho, por seu jeito questionador, desafiador, justo e que defende a igualdade. Com você aprendo, todos os dias, a ver o mundo em outras perspectivas. Conviver com você é um exercício mental, seu raciocínio rápido, sua perspicácia e sua capacidade de analisar um problema em diferentes perspectivas transformam a todos que convivem com você.

À Andréa, minha amada companheira de todas as horas, minha fonte inesgotável de alegrias e felicidades, minha outra metade. Com você realizei muitos sonhos e só por sua causa consegui ter os dois seres que completam nossa vida. A minha vida gira em torno destes três seres iluminados de bondade, inteligência e necessidades.

A “Hugo”, que me despertou para a comunicação sem palavras; É maravilhoso dialogar com você. A “Benício”, ouvir você reclamando que estava com saudades de mim foi um dos melhores momentos de minha vida.

Às professoras, monitoras, coordenadoras, direção e pessoal de apoio envolvidos na pesquisa que, a tornaram possível, ao influenciarem, se envolverem de modo receptivo, acolhedor, participativo, reflexivo e, principalmente, partilharam novas aprendizagens, depoimentos, dando corpo a esta pesquisa.

Em especial as mães das crianças que participaram da pesquisa, que confiaram que o método seria de ajuda para o desenvolvimento de seus filhos e com valiosas contribuições ajudaram a construir ideias, caminhos e desfechos, com as entrevistas e as atividades que realizavam em casa, oportunizando e sedimentando o campo conclusivo desta pesquisa.

À Cristiane, minha amiga de todas as horas, com quem posso contar em qualquer momento. À Janete pela partilha dos momentos e ajuda sempre que foi necessário.

Ao Professor Alfrâncio, que com sua competência e sensibilidade, viabilizou que o doutorado fosse uma experiência maravilhosa, leve, tranquila e prazerosa e por ter escolhido uma pessoa tão linda e iluminada para ser minha orientadora.

Às professoras Marizete que me ensinou que cada pessoa tem um tempo, e Dinamara, sua disciplina foi maravilhosa, adorei conhecer você pessoalmente, suas falas ajudaram muito a enxergar o mundo com mais sensibilidade.

Aos demais professores que ajudaram em meu processo de aprendizagem e aos funcionários do programa que sempre foram educados e eficientes em ajudar.

Ao meu colega Dr. Zé de Zefinha, meu padrinho. Esta tese, na verdade, começou com nossas conversas intermináveis sobre minhas experiências acompanhando as crianças com autismo.

Aos meus irmãos, Luis Henrique, criatura de bem com a vida e que muito tem me ajudado nos caminhos acadêmicos. Viviane, cópia fiel da minha mãe, que mesmo dizendo que, não contem com ela, é a que mais ampara a todos os irmãos, e a caçula Patricia, que nos presenteou com dois seres lindos, meus sobrinhos Felipe e Camila, duas alegrias na minha vida.

À professora Stella Márcia, admiro seu compromisso em tudo que faz, ter você na minha banca é um prazer.

À professora Zildene, seu compromisso com a educação infantil é inspirador, gosto de seu jeito de fazer tudo com dedicação e carinho.

Ao professor Paulo Brazão, por ter aceitado participar da banca e pelos conhecimentos transmitidos na pesquisa de intervenção.

Agradeço também aos colegas que estiveram juntos na caminhada do doutorado e que de alguma forma contribuíram com sugestões para o trabalho.

Aos colegas da Unidade Acadêmica de Educação, que sempre estão dispostos a conversarem e debaterem em baixo do pé de seriguela. Se aquele pé falasse....

Obrigada a todos.

Sejam atos e não palavras o vosso adorno.
(Bahá'u'lláh)

RESUMO

Ao longo das últimas décadas, as políticas e práticas educacionais alinharam-se ao enfrentamento da exclusão dos grupos em situação de vulnerabilidade. Dentre os grupos vulneráveis, está o das pessoas com transtorno do espectro autista, alvo desta pesquisa. Este trabalho analisa o processo de aprendizagem e desenvolvimento das funções mentais superiores de 2 (dois) alunos com autismo, e a inclusão em sala de aula comum, em duas instituições de ensino na cidade de Cajazeiras – PB. Para tanto, propõe a intervenção em duas escolas, orientada pelos princípios histórico-culturais, tomando Vigotski como autor principal. Sua vinculação com a matriz demarca o entrelaçamento entre as dimensões histórica, cultural, social e semiótica para se pensar o sujeito. Metodologicamente constitui-se como uma pesquisa qualitativa, aplicada, do tipo descritivo-analítica, e de intervenção. Para refletir sobre os processos vividos na escola, utiliza, também, a microgenética, vinculada à matriz histórico-cultural, com um olhar especial para o funcionamento intersubjetivo. A intervenção se deu em dezembro de 2021 e nos meses de fevereiro, março, abril e maio de 2022. Ao todo, foram 150 encontros desde o início do processo de coleta até a ação final. No início do processo, as crianças apresentavam dificuldades em várias funções mentais, como atenção, concentração, planejamento mental, linguagem, interação e percepção. Após o processo de intervenção, destacam-se como resultados: as atividades lúdicas impactaram positivamente na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças com autismo; as crianças desenvolveram funções mentais, como atenção, planejamento, linguagem, dentre outras; houve uma ampliação na participação e na interação social; diminuição de alguns sintomas, que, desde sempre, foram associados ao autismo, a exemplo das estereotípias, do isolamento, do retraimento, da aversão ao contato físico e da fala robotizada; maior aproximação das professoras com esses alunos; planejamento de sala de aula mais adequado às necessidades pedagógicas dos infantes com autismo. Por fim, o trabalho aponta que ações colaborativas entre universidade e escola podem produzir espaços potentes pedagogicamente, e que fomentem a participação e interação social de alunos com deficiência, seus pares e professores, colaborando com a construção de uma educação efetivamente para todos e de uma sociedade inclusiva.

Palavras-chave: Aluno com autismo. Funções mentais superiores. Inclusão escolar. Práticas educativas.

ABSTRACT

Throughout the years policies and educational practices have been aligned to challenge the exclusion of vulnerable groups. Among them is the group of autistic people, aim of this research. This thesis analyzes the learning process and development of higher mental functions in 2 (two) autistic children and their inclusion in two regular classrooms of schools located in Cajazeiras/PB. We proposed the intervention in two schools to carry out this work, which is guided by culture-historical principles, and based on Vygotsky works as the main theoretical source. The connection of the work with the matrix demarcates the interweaving among the historical, cultural, social and semiotic dimensions when thinking about the subject. This work is classified as an applied, qualitative, historical-cultural approach, descriptive-analytical and intervention research. To reflect on the processes experienced in the schools, we also used the Microgenetics approach linked to the culture-historical matrix, with a special look at the intersubjective functioning. The intervention took place on December, 2021 and February, March. April and May, 2022, with an overall of 150 meetings from the initial data collection to the final action. In the beginning the children had difficulties in several mental functions, such as: attention, concentration, mental planning, language, interplay and perception. After the intervention we concluded that playful activities impacted the learning and development of autistic children in a positive way; the children developed mental functions, such as: attention, planning, language, among others; social participation and interaction has increased; the reduction of some symptoms, which have always been associated with autism, such as: stereotypies, isolation, withdrawal, touch aversion and robot-like speech; teachers became closer to these students; classroom planning was more suitable for pedagogical needs. Our work indicates that collaborative actions between university and school may produce pedagogically effective spaces, which promote social participation and interaction of students with special needs, their peers and teachers, contributing to the building of an inclusive society.

Palavras-chave: Autistic students, higher mental functions, school inclusion, educational practices.

RESUMEN

En las últimas décadas, las políticas y prácticas educativas se han alineado con el enfrentamiento a la exclusión de los grupos en situación de vulnerabilidad. Entre los grupos vulnerables están las personas con trastorno del espectro autista, objetivo de esta investigación. Este trabajo analiza el proceso de aprendizaje y desarrollo de las funciones mentales superiores de dos alumnos con autismo, y la inclusión en un aula común en dos instituciones educativas en la ciudad de Cajazeiras, Paraíba. Para ello, propone la intervención en dos escuelas, guiada por principios histórico-culturales, tomando a Vygotsky como autor principal. Su conexión con la matriz demarca el entrecruzamiento entre las dimensiones histórica, cultural, social y semiótica para pensar el sujeto. Metodológicamente se constituye como una investigación cualitativa, aplicada, descriptivo-analítica y de intervención. Para reflexionar sobre los procesos vividos en la escuela, utiliza también la microgenética, ligada a la matriz histórico-cultural, con especial atención al funcionamiento intersubjetivo. La intervención se llevó a cabo en diciembre de 2021 y en los meses de febrero, marzo, abril y mayo de 2022. En total, fueron 150 reuniones desde el inicio del proceso de recolección hasta la acción final. Al principio del proceso, los niños presentaban dificultades en varias funciones mentales, como atención, concentración, planificación mental, lenguaje, interacción y percepción. Después del proceso de intervención, se destacan como resultados: que las actividades recreativas tuvieron un impacto positivo en el aprendizaje y desarrollo de los niños con autismo; los niños desarrollaron funciones mentales, como la atención, la planificación, el lenguaje, entre otras; hubo un aumento en la participación e interacción social; reducción de algunos síntomas, que siempre se han asociado con el autismo, como, por ejemplo, las estereotipias, el aislamiento, el retraimiento, la aversión al contacto físico y el habla robótica; mayor acercamiento de las docentes con estos alumnos; una planificación del aula más adecuada a las necesidades pedagógicas de estos alumnos. Finalmente, el trabajo apunta que las acciones colaborativas entre universidad y escuela pueden producir espacios pedagógicamente potentes, y que fomenten la participación e interacción social de los alumnos con discapacidad, sus pares y docentes, colaborando con la construcción de una sociedad inclusiva.

Palabras clave: Alumno con autismo, funciones mentales superiores, inclusión escolar, prácticas educativas.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– Áreas de conhecimento das teses e dissertações sobre autismo do banco de teses e dissertações da CAPES.....	25
Quadro 2	– Número de encontros do processo de coleta.....	39
Quadro 3	– Panorama Institucional da escola de Hugo.....	43
Quadro 4	– Panorama Institucional da escola de Benício.....	45
Quadro 5	– Apresentação dos participantes da pesquisa.....	47
Quadro 6	– Atividades desenvolvidas, na intervenção, relacionadas à rotina na escola (HUGO).....	61
Quadro 7	– Atividades desenvolvidas, na intervenção, relacionadas à rotina na escola (BENÍCIO).....	63
Quadro 8	– Brinquedos e brincadeiras utilizados/desenvolvidos com Hugo.....	97
Quadro 9	– Brinquedos e brincadeiras utilizados/desenvolvidos com Benício.....	98
Quadro 10	– Percepção da mãe e professoras sobre a aprendizagem de Hugo.....	110
Quadro 11	– Aprendizagem da mãe, da professora e da monitora de Hugo.....	120
Quadro 12	– Percepção da mãe, professoras e psicopedagoga sobre a aprendizagem de Benício.....	123
Quadro 13	– Percepção das entrevistadas sobre a intervenção com Benício.....	130

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	– Esquematização das principais ideias de Vigotski que nortearam o trabalho.....	53
Figura 2	– Pista de alimentos de Benício.....	91
Figura 3	– Dragão utilizado no processo de aprendizagem.....	92
Figura 4	– Brinquedos de encaixe utilizados no processo de aprendizagem.....	93
Figura 5	– Brinquedos utilizados com Hugo.....	94
Figura 6	– Funções mentais desenvolvidas por Hugo.....	118
Figura 7	– Aprendizagens relacionadas à vida diária na escola e em casa.....	119

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	– Evolução dos trabalhos sobre autismo em todas as áreas 1987-2020.....	22
------------------	---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABA	Análise do Comportamento Aplicada
ABRA	Associação Brasileira de Autismo
APAA	Associação de Pais de Crianças Autistas de Cajazeiras e regiões circunvizinhas
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CID	Classificação Internacional de Doenças
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
DSM-V	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMPROUNI	Encontro de Professores em Unidade
FE	Função Executiva
PPP	Projeto Político Pedagógico (PPP)
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TEACCH	Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Limitações
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRS	Universidade Federal Rural do Sul
USP	Universidade de São Paulo
UTI	Unidade de Terapia Intensiva

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
2	DEFINIÇÕES, CONCEITOS E CONSTRUÇÕES SOBRE O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.....	22
3	ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	37
3.1	O INÍCIO DO PROCESSO DE COLETA.....	40
3.2	APRESENTAÇÃO DO CAMPO E DOS PARTICIPANTES.....	43
3.3	O PROCESSO DE INTERVENÇÃO.....	47
3.3.1	Apresentando Hugo e sua sala.....	47
3.3.2	Apresentando Benício e sua sala.....	49
3.4	TRATAMENTO DE DADOS.....	51
4	AS APRENDIZAGENS E O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS COM AUTISMO.....	53
4.1	A INCLUSÃO DA CRIANÇA COM AUTISMO NA ESCOLA.....	54
4.2	O DESENVOLVIMENTO CULTURAL DA CRIANÇA E SEU PROCESSO DE APRENDIZAGEM.....	78
4.3	AS AÇÕES REPETITIVAS E SUA INFLUÊNCIA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA.....	88
4.4	BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS DESENVOLVIDAS NA INTERVENÇÃO.....	90
4.5	A APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS.....	103
5	VIVENDO E APRENDENDO COM AS PROFESSORAS E AS MÃES DAS CRIANÇAS COM AUTISMO.....	108
5.1	ANÁLISE DOS EFEITOS DA INTERVENÇÃO – A FALA DAS MÃES, PROFESSORAS E PSICOPEDAGÓGA.....	120
5.1.1	Análise dos dados coletados com relação a Hugo.....	120
5.1.2	Análise dos dados coletados com relação a Benício.....	123
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	133
	REFERÊNCIAS.....	138

1 INTRODUÇÃO

“Se o mundo é mesmo parecido com o que vejo, prefiro acreditar no mundo do meu jeito”.

(LOBOS; RUSSO; BONFÁ, 1989).

A história profissional passa por nossa história de vida, sendo impossível dissociar passado-presente-futuro da construção. Somos cortados por variadas dimensões e vivemos diferentes experiências. Se os elementos de nossa história de vida vão nos construindo, posso dizer que fui me desenhando a partir do exercício de muitas funções, dentre elas, de ser mãe, professora, psicóloga e pesquisadora.¹ Meu encontro com os embates da Educação Especial começa com a maternidade. Tive uma gravidez de alto risco e meus filhos nasceram com 26 semanas de gestação. Passamos muitos dias na Unidade de Terapia Intensiva – UTI, com muitas intercorrências. Como quase todas as famílias que passam por essa situação, ouvimos dos médicos diagnósticos que eram avassaladores, que definiam o desenvolvimento dos bebês e determinavam uma deficiência que os impediria de aprender como uma criança típica. Apesar das palavras dos médicos terem marcado aquele início, o modo como reagimos as contingências não é único, e, desse momento em diante, assumi uma posição de cuidado e dedicação para que meus filhos tivessem suporte para se desenvolver. Essa sou eu, não acredito quando dizem que não é possível.

Minha experiência com a maternidade abriu caminhos para que eu pudesse compreender a realidade de outras mães, que em minha história se materializou com as crianças com autismo da minha cidade. Senti-me motivada a estudar uma forma de ajudar essas crianças a aprender e de vir-a-ser numa perspectiva potente.

Através de uma prática efetivamente comprometida e transformadora, aprendi a ser também profissional. A minha trajetória profissional inicia-se

¹ Nesta tese, há muito de mim e dos valores que acredito, por isso, optei por utilizar, na Introdução, a primeira pessoa do singular. A pesquisadora que sou se constitui, todos os dias, da pessoa que sou, da profissional que sou e essas instâncias se inter-relacionam a todo momento. Portanto, não me furto a apresentar essas subjetividades que atravessam a construção desta tese. Todavia, justamente porque não me constituo sozinha, mas sim em interação, sendo este estudo fruto de muitas interações de pesquisa, a partir do segundo capítulo, adoto como pessoa verbal o nós – primeira pessoa do plural.

atrelada a minha história pessoal e a minha formação inicial de psicóloga. Foi dessa forma que conheci as pessoas com deficiência e seus desafios cotidianos. Assim, minha história foi por caminhos que me trouxeram até o doutorado em educação, na linha educação e diversidade. De muitas experiências vividas com as pessoas com deficiências e/ou transtornos do neurodesenvolvimento, 3 (três) me marcaram profundamente e foram determinantes para escolha de meus caminhos. Por essa razão, serão compartilhados neste texto.

No ano de 1999, eu era psicóloga clínica e atendi meu primeiro paciente com autismo. Foram anos de muitas aprendizagens. Ele tinha apenas 11 anos, já tinha passado por 6 (seis) psicólogas e não gostava das terapias. Inicialmente eu não queria pegar o caso, pois minha sala não era adaptada para atender crianças, no entanto, a avó insistiu e pedi para fazer uma avaliação, a fim de observar como ele se adaptava. No fim da primeira consulta, ele disse que achava que eu tinha “inteligência para atendê-lo”. Sua frase me tocou e decidi atendê-lo e, assim, tive um dos encontros mais lindos da minha vida profissional. Passamos alguns anos juntos e, com ele, percebi o quanto as pessoas com autismo podem aprender. Ao longo do tempo, fui sabendo do percurso daquela criança e hoje ele é formado e trabalha.

Uma outra experiência marcante em minha história profissional foi com uma mulher que já tinha passado por muitos profissionais e que, ao chegar em meu consultório, tinha um discurso marcado por seus variados diagnósticos. Busquei conhecê-la, mostrando que seus diagnósticos não me interessavam naquele momento. Com ela, percebi o quanto as pessoas podem ser invisibilizadas por seus diagnósticos, até chegar o momento de não saberem mais quem são. Sempre tive como foco o sujeito, suas formas de ser e pensar.

Por fim, tive um feliz encontro com um homem adulto que já estava há 10 anos sem trabalhar por ter esquizofrenia. Com pouco tempo que eu o estava atendendo, o psiquiatra pediu um parecer, pois queria interditar-lo para ele receber um benefício, fui contra a interdição e, com a ajuda de uma parte da família, consegui um tempo para desenvolver meu trabalho. Estivemos juntos no processo terapêutico por longos anos e hoje ele é professor da Universidade, tem enfrentado os desafios de viver com suas potências e doenças.

Com esses encontros, aprendi as três premissas deste trabalho: 1) O diagnóstico não pode definir quem somos; 2) Temos uma natureza biológica,

mas a natureza social é determinante para o processo de aprender; 3). Para que o trabalho na área da educação seja eficaz, é preciso estar disposto ao que Vigotski chama de “contato íntimo psicológico”.

O tema central deste trabalho são as crianças com autismo, seus processos de aprendizagem e o desenvolvimento das funções mentais superiores. O autismo ensina a ver o mundo de outras formas, a estabelecer uma comunicação sem a fala, a persistir e nunca desistir. Posso decepcionar o leitor, mas, além de um texto científico, esta tese conta uma história de construção de saberes, de afetos, de alegrias e conquistas, de trocas de experiências e de como a escola pode impactar positivamente na vida da criança com autismo e no seu desenvolvimento.

O ser humano nasce inacabado e com poucas habilidades de sobrevivência. Todavia, nasce também com a fantástica habilidade de aprender com as experiências e as interações sociais. Entre todos os seres vivos, o humano é o que nasce menos pronto para viver sem a intermediação e sem os cuidados de outro e o que passa mais tempo para se transformar em um sujeito independente. Toda ação humana impacta positiva ou negativamente no desenvolvimento da criança e as características dessa criança também interferem na forma como as pessoas interagem com ela. Para Vigotski, o ser humano é geneticamente predisposto, ou potencialmente capaz, de ser influenciado culturalmente em seu desenvolvimento (PINO, 2005). Assim, podemos apresentar como uma reflexão inicial que,

Para a teoria Histórico-Cultural, o desenvolvimento da inteligência, da personalidade, das emoções, da consciência e do relacionamento da criança com outras pessoas – o desenvolvimento de capacidades especificamente humanas – acontece no processo da vida social do sujeito, através da atividade infantil, a partir das condições de vida e em processo de educação e interação social. Assim, o desenvolvimento cultural constitui-se na atividade humana mediada pelas relações e pelas objetivações humanas social e historicamente produzidas. (SILVA, 2015, p. 77).

Não podemos negar que uma criança com diagnóstico de autismo apresenta algumas características distintas das crianças típicas, mesmo sendo criada pelas mesmas pessoas que criam crianças típicas e sob as mesmas

circunstâncias. São muitos os estudos atualmente sobre autismo, o que se sabe é que, a corrente que defende ser um problema de ordem genética, também não é suficiente para explicar o aparecimento dos sintomas ou sua permanência. A criança se constrói nas suas relações, então, temos que modificar a forma como nos relacionamos com elas.

Podemos dizer que a visão de totalidade entre ambiente e indivíduo e entre as questões biológicas e o meio cultural é um dos pressupostos da teoria de Vigotski (2010, 1994), dado que um não existe sem o outro e eles são mutuamente influenciados. Vigotski afirma a existência de dois nascimentos, um biológico e outro social. Dessa forma,

Com efeito, desde os primeiros instantes da sua existência, diferentes mecanismos culturais entram em ação, que conferem às ações dos bebês humanos um caráter cada vez menos automático ou instintivo e cada vez mais imitativo e deliberativo (PINO, 2005, p. 45).

A teoria de Vigotski é conhecida como Psicologia Histórico-Cultural ou sociointeracionista, suas ideias são influenciadas pelo materialismo dialético de Karl Marx. O teórico defende que o desenvolvimento da criança acontece primeiro no plano social e, depois, no plano individual, a partir da interação da criança com o seu meio.

Frente a esse contexto, este trabalho se constitui como uma pesquisa de intervenção e se propõe a analisar a aprendizagem de crianças com autismo inseridas em sala de aula regular de duas instituições de ensino particular. Para tanto, o faz através de uma estratégia de intervenção lúdica e direcionada para o desenvolvimento das funções mentais superiores, descritas na teoria sociointeracionista de Vigotski.

É certo que, há muito tempo, procura-se saber como se processa o conhecimento nos seres humanos. Uma indagação antiga e que até hoje é palco de muitos questionamentos, pois ao longo da história os cientistas questionaram se o conhecimento era inato (inatistas) ou adquirido (empiristas).

Nessa celeuma, Vigotski se distancia das ideias positivistas de Skinner e Pavlov. Para os behavioristas, ser humano é moldado pelo meio, que condiciona o que é um comportamento desejado, o que deve permanecer no repertório de ações desenvolvidas pelo sujeito e quais comportamentos devem ser

eliminados. Vigotski, conforme analisado por Silva (2015), criticou a perspectiva evolutiva e linear do desenvolvimento da criança e propôs:

[...] uma nova concepção, a de pensar o desenvolvimento do homem como resultado de um processo histórico e de uma relação dialética com o meio. O psicólogo rompe, assim, com o dualismo meio/indivíduo, afirmando que o desenvolvimento não é determinado só pelo meio ou pelo biológico, mas acontece na relação. O indivíduo não é passivo nesse processo, mas totalmente ativo e implicado. (SILVA, 2015, p. 23).

Vigotski elaborou a Lei genética geral do desenvolvimento cultural e afirma que, para qualquer aspecto do desenvolvimento cultural, a função vai aparecer primeiro nas relações sociais do sujeito, para depois aparecer como categoria intrapsicológica (PINO, 2005). As funções mentais, próprias dos seres humanos, são categorias que se originam como resultado das experiências com outros mais experientes. Estas experiências são também o resultado da evolução histórica do homem.

Durante o desenvolvimento de um projeto de extensão que acompanhava crianças com autismo, no ano de 2017, analisei o desenvolvimento cognitivo de crianças e adolescentes que participavam da Associação de Pais de Crianças Autistas de Cajazeiras e regiões circunvizinhas – APAA. Foi possível identificar que as crianças que tinham mais dificuldades de adaptação e de interação social, também apresentavam mais lacunas no desenvolvimento de suas funções mentais. Destaco, nesse sentido, que as crianças com autismo, quando avaliadas na capacidade de imitar, apresentam escores menores do que as crianças com déficits cognitivos. Quanto a essa percepção, estudos que vêm sendo realizados na atualidade

[...] serviram de base para uma nova virada no rumo dado às pesquisas na área. As novas pesquisas não mais perguntam se há correlação entre imitação e autismo, mas partem da constatação de que essa correlação existe, e direcionam seus esforços para examinar que tipo de intervenção pode se basear nessa constatação para tornar mais efetivo o tratamento dos pacientes autistas. (TIMO; MAIA; RIBEIRO, 2011, p. 846).

Em minha compreensão, a participação em atividades lúdicas, mediadas para o desenvolvimento de funções mentais específicas e que estejam ausentes na criança, construirá ou fortalecerá funções mentais que servirão de base para

o desenvolvimento de outras funções mentais e sociais. Além da influência das condições gerais de existência que as crianças com autismo vivenciam e que são partilhadas por todas as pessoas, existem também as condições específicas de existência que precisam ser analisadas em sua totalidade.

Nesse sentido, me refiro às características habituais do transtorno e que são de natureza biológica, intercambiadas com a estrutura e funcionamento mental de suas famílias, amigos, escola e comunidade de uma forma geral. Essas vivências são o arcabouço para o desenvolvimento das estruturas mentais da criança.

A apropriação dos bens culturais e materiais provoca a superação das limitações postas pelo desenvolvimento biológico. O processo de humanização ocorre quando o homem desenvolve as funções psicológicas superiores – tipicamente humanas, tais como abstração, planejamento, memória lógica, entre outras que o diferenciam dos animais (TULESKI; FACCI; BARROSO, 2013, p. 285).

Acredito, por esse viés, que as crianças típicas desenvolvem tais funções na vivência diária através de uma aprendizagem implícita, que é uma das áreas que o transtorno afeta mais diretamente, criando uma lacuna no desenvolvimento. Esta pesquisa busca, portanto, contribuir para ampliar as alternativas educativas para crianças com autismo, para além do modelo comportamental, tanto no espaço escolar, quanto no familiar. Mesmo com a premissa de que os sintomas estruturantes apresentem raízes biológicas, a teoria de Vigotski chama a atenção para a ampla influência que o meio social exerce no desenvolvimento do sujeito.

A criança nasce com o transtorno do espectro autista (TEA), o que significa que ela nasce, possivelmente, com uma predisposição biológica para aprender diferente das crianças típicas. No entanto, sua construção mental segue a mesma lógica de outras crianças, ou seja, suas funções mentais são construídas na interação com o meio.

Por isso, de acordo com Vigotski (1987), o ambiente no qual vivemos se configura como um fator crucial para o desenvolvimento e evolução do gênero humano. Dessa forma, se este ambiente não é propício ao desenvolvimento de todos, devemos transformá-lo a fim de possibilitar que todos desenvolvam suas potencialidades em nível máximo. Logo,

nosso desenvolvimento, antes de obedecer a herança biológica, é superposto por forças sociais e culturais. (SILVA, 2015, p. 73).

A criança com autismo não se desenvolve como as crianças típicas, que, aparentemente, nascem buscando o rosto humano imitando e percebendo o mundo ao seu redor. O fato de ela não se desenvolver “naturalmente” como as crianças neurotípicas, não significa que não possa aprender, apenas aprende de maneira diferente. Proponho uma aprendizagem que se alicerça no respeito ao que está na zona de desenvolvimento proximal do infante, ofertando experiências que a criança possa utilizar para se construir, capazes de serem o suporte para a criação de novos conceitos.

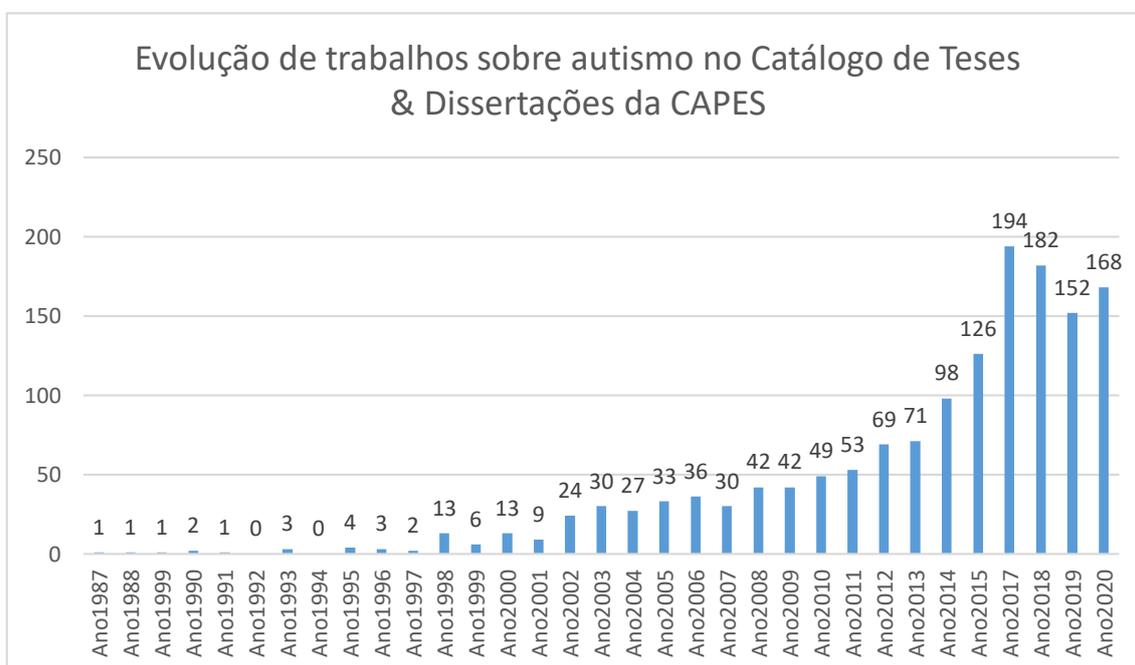
Nosso problema de pesquisa era saber se as atividades lúdicas conseguiriam impactar positivamente na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças com autismo?. Por essa perspectiva, nosso objetivo geral é analisar o processo de aprendizagem das funções mentais superiores, proposto por Vigotski, em crianças com autismo e sua interação, em salas de aulas de duas instituições de ensino na cidade de Cajazeiras - PB. Para responder de forma mais profunda a este objetivo, pretendemos ainda: 1) identificar se a mediação com atividades lúdicas contribui para o desenvolvimento das funções mentais superiores; 2) compreender a inter-relação entre as novas aprendizagens de crianças com autismo e seus relacionamentos sociais dentro da sala de aula; 3) analisar as impressões das mães, monitoras, psicopedagoga e professoras sobre as possíveis mudanças no desenvolvimento da criança após a intervenção.

Nosso trabalho está dividido em quatro partes. O primeiro é a introdução no segundo capítulo, apresento dados referentes à caracterização do autismo e as pesquisas na área; no terceiro capítulo, são apresentados os aspectos metodológicos; no quarto capítulo, apresento os sujeitos da pesquisa, a intervenção e a análise dos resultados.

2 DEFINIÇÕES, CONCEITOS E CONSTRUÇÕES SOBRE O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

O primeiro estudo sobre o autismo foi o de Kanner, na década de 40, nos Estados Unidos, e a primeira publicação, do mesmo autor, surgiu em 1943, com um informe “Alterações autistas do contato afetivo.” No Brasil, o tema demorou a ser alvo de investigação, apenas na década de 70 é que os pesquisadores passaram a se interessar sobre o tema. Atualmente, temos revistas especializadas e alguns grupos de pesquisa na área, além de várias iniciativas de pesquisadores individuais que se debruçam em pesquisar sobre algum aspecto do transtorno.

Gráfico 1 – Evolução dos trabalhos sobre autismo em todas as áreas 1987-2020



Fonte: Catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

Percebemos que, no século XX, foram desenvolvidas poucas teses e dissertações sobre a temática do autismo. Em 13 anos, foram produzidos apenas 50 trabalhos, o que dá uma média de 3,85 trabalhos ao ano. Na primeira década do século XXI, houve um aumento significativo nesse quantitativo, visto que, ao

todo temos 322 trabalhos, com uma média de 32,2 ao ano – um aumento de 644%, se comparado ao período anterior. Nos últimos dez anos também tivemos um aumento gradativo no número de publicações e chegamos ao total de 1.114 trabalhos, com uma média de 111,4 por ano.

A visibilidade do tema foi resultado das lutas de pais e amigos das pessoas com autismo, que bravamente lutaram para ter direitos assegurados. A fim de buscar por seus direitos, começaram a se organizar em associações e a produzirem material para divulgação. De acordo com a Associação Brasileira de Autismo – ABRA (2021), a primeira associação de pais e amigos de pessoas com autismo foi fundada na cidade de São Paulo – SP, no dia 08 de agosto de 1983 e “[...] em 9 de outubro de 1988, na cidade de Belo Horizonte – MG, a ABRA tornou-se a primeira associação de abrangência nacional voltada à defesa dos interesses das pessoas com autismo e das suas famílias” (ABRA, 2021, p.1).

A década de 1990 foi marcada pela abertura de outras associações, que, juntas com a ABRA, lutavam pelos direitos destas pessoas. O Ministério da Saúde lançou sua primeira publicação sobre o autismo no ano de 2000, *Autismo: orientação para os pais*, publicada em parceria com a Casa do Autista. Os familiares, principalmente as mães, foram os grandes responsáveis pela visibilidade da causa das pessoas com autismo nessa época.

A temática só veio a ser foco de interesse mais abrangente na academia depois, na segunda década do século XXI, marcada por muitos debates advindos da matrícula das pessoas com autismo nas escolas regulares e a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. A Lei 9394/96 (BRASIL, 1996) estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, o que foi um passo para o ingresso das crianças com deficiências frequentarem a escola regular. A primeira lei específica para as pessoas com autismo foi a Lei 12.764/2012, (BRASIL, 2012) conhecida como Lei Berenice Piana. Esta lei visava garantir que as crianças com autismo fossem matriculadas em salas de aula do ensino regular, não sendo permitido ao gestor da escola recusar a matrícula do aluno. A inclusão das crianças com autismo nas salas de aula regular impulsionou os debates sobre o assunto e lançou luz sobre o fato de que ainda sabemos pouco sobre o transtorno.

Dos 1.520 trabalhos encontrados no Catálogo de Teses e & Dissertações da CAPES (Pesquisa realizada em 2021), 373 são de doutorado e 1150 são de

mestrado e 97 de mestrado profissionalizante. Apenas 48 pessoas fizeram mestrado e doutorado com a temática do autismo. Com relação à orientação, temos 931 professores orientando os trabalhos nesse campo.

As 3 (três) pesquisadoras com maior número de trabalhos orientados foram: Cleonice Alves Bosa, da Universidade Federal Rural do Sul – UFRS, com 12 dissertações no Programa de Psicologia do Desenvolvimento e 4 (quatro) teses no programa de Psicologia. Em segundo, Fernanda Dreux Miranda Fernandes, da Universidade de São Paulo – USP, que orientou 4 (quatro) teses e 9 (nove) dissertações no programa de Ciências da Reabilitação, 1 (uma) tese e 1 (uma) dissertação no programa de Ciências (fisiopatologia experimental). E, por fim, Lílina Maria Passerino, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, que orientou 13 teses no programa de Informática da educação e 2 (duas) dissertações no programa de Educação.

Identificamos que cada uma das pesquisadoras orienta trabalhos com a temática do autismo associada a outros aspectos, exemplos: “Autismo e escola: perspectiva de pais e professores”, “Competência social e sexualidade”, “Programa de orientação fonoaudiológica para pais de crianças do espectro do autismo anterior à intervenção formal”, “Funções executivas na terapia de linguagem nos transtornos do espectro do autismo”. Nenhum trabalho foi a continuação de outro, como se não existisse um fio condutor que unisse todos os trabalhos. Todas as pesquisas são sobre realidades específicas e quase sempre com uma amostra reduzida, algumas vezes com a experiência de 1 (um) sujeito. Inclusive nossa pesquisa, que envolveu apenas 2 (duas) crianças com autismo.

Urge a intensificação dos investimentos por parte do governo para que os cientistas possam se dedicar a uma pesquisa de longo prazo e com amostras maiores. Os trabalhos interdisciplinares também são muito importantes, para que possamos ter uma visão mais complexa sobre as inter-relações entre fatores genéticos, ambientais, nutricionais, psicológicos, educacionais, entre outros. No Brasil não há investimento em pesquisas de longo prazo, que possam produzir um conhecimento mais sistematizado e aprofundado sobre o assunto.

O tema é abordado em todas as grandes áreas de conhecimento e de inúmeras subáreas. Categorizamos todos os temas em alguma das subáreas e agrupamos todas as subáreas em um único bloco. As subáreas que mais pesquisam sobre autismo são: psicologia; educação; medicina.

Quadro 1 – Áreas de conhecimento das teses e dissertações sobre autismo do banco de teses e dissertações da CAPES.

Áreas	Subáreas	%
Ciências Exatas e da Terra	Matemática (18), Ciências da Computação (39), Física (2), Química (7), Química Analítica (1), Biotecnologia (5) .	4,6%
Ciências Biológicas	Biologia geral (13), Genética (33), Genética Humana e Médica (1), Botânica (2), Morfologia (4), Fisiologia (7), Fisiologia de Órgãos e Sistemas (1), Neurofisiologia (15), Bioquímica (14), Farmacologia (4), Microbiologia (4), Processos Bioquímicos (1) .	6,5%
Engenharias	Engenharia Elétrica (4), Engenharia Mecânica (1), Engenharia Sanitária (1), Engenharia Biomédica (11), Desenho Industrial (4), Engenharia, tecnologia/gestão (3) .	1,6%
Ciências da Saúde	Saúde e Biológicas (97) Medicina (64), Clínica Médica (5), Cancerologia (1), Endocrinologia (1), Neurologia (12), Pediatria (22), Doenças Infecciosas e Parasitárias (21), Ginecologia e Obstetrícia (1), Cirurgia (1), Saúde Materno-Infantil (3), Psiquiatria (12), Anatomia Patológica e Patologia Clínica (5), Odontologia (8), Clínica Odontológica (1), Farmácia (5), Enfermagem (11), Enfermagem de Saúde Pública (2), Nutrição (1), Saúde Coletiva (36), Saúde Pública (5), Fonoaudiologia (45), Fisioterapia e Terapia Ocupacional (14), Educação Física (29).	27,7%
Ciências Agrárias	Medicina veterinária (7), Anatomia Patologia Animal (3), Tecnologia de Alimentos (1), Ciências Ambientais (2) .	0,8%
Ciências Sociais Aplicadas	Direito (9), História do Direito (2), Administração de Empresas (3), Arquitetura e Urbanismo (4), Serviço Social (1), Serviço Social Aplicado (1), Turismo (1).	1,4%
Linguística, Letras e artes.	Linguística (27), Linguística Aplicada (3), Letras (14), Língua Portuguesa (3), Literatura Brasileira (1), Artes (7), música (10), Psicolinguística (9).	5,1%
Ciências Humanas	Sociais e Humanidades (49) , Filosofia (02), Outras sociologias Específicas (1), História (1), Geografia (1), Psicologia (355), Psicologia Experimental (36), Psicobiologia (2), Psicologia Social (10), Psicologia Cognitiva (2), Psicologia do Desenvolvimento Humano (1), Psicologia do Ensino e da Aprendizagem (21), Tratamento e Prevenção psicológica (36), Educação (286), Planejamento e Avaliação Educacional (1), Ensino e aprendizagem (5), Métodos e Técnicas de ensino (36), Educação e Periferias Urbanas (1), Educação Especial (30), Ensino Profissionalizante (1), Políticas Públicas (3), Teologia (5).	61%
Interdisciplinaridade		2,2%

Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados coletados do catálogo de teses e dissertações da CAPES (2021).

Nos últimos anos, as pesquisas na área de educação começaram a se aprofundar em aspectos mais específicos do desenvolvimento cognitivo das crianças. A partir daí, os resultados dos estudos apontam para divergências com relação aos sintomas apresentados na literatura.

O trabalho de Fontoura (2018), *A contação de histórias e o desenho mediados por CAA como estratégias pedagógicas no desenvolvimento da simbolização da criança com TEA: Um estudo de caso*, é uma dissertação desenvolvida na UFRGS e orientada pela professora Liliana Maria Passerino. Do ponto de vista metodológico, é uma pesquisa qualitativa de intervenção com 4 (quatro) crianças. “A intervenção consistiu numa ou duas sessões nas quais a partir de uma contação de história e a utilização de pictogramas de CAA foram propostas atividades de desenho para representação do que foi compreendido.” (FONTOURA, 2018, p.1). Os resultados evidenciaram que:

Com essa pesquisa pudemos observar como resultado das sessões que a criança com TEA é sim capaz de simbolização ainda que essa simbolização aconteça de uma maneira um pouco diferente do esperado, talvez justamente pelas limitações de interação social. (FONTOURA, 2018, p.1).

A autora descreve que não esperava que as crianças pudessem simbolizar;

A partir dos quatro sujeitos trabalhados nessa pesquisa eu obtive um resultado bem diferente do esperado no início desse projeto. Levando em consideração todo o referencial teórico utilizado, principalmente Baron-cohen (1987) que nos fala da dificuldade ou praticamente nulidade de jogo simbólico nas crianças com TEA, esperava-se confirmar esses resultados nas práticas de modo que o exercício de ouvir a narrativa e o desenhar fosse um desafio que incentivasse a criança com TEA a se aventurar em um mar desconhecido de imaginação. (FONTOURA, 2018, p.75).

Nos resultados, a pesquisadora descreve sua surpresa ao se deparar com 3 (três), das 4 (quatro) crianças acompanhadas, que brincavam de imaginar, contavam histórias e montavam brinquedos imaginários: “Ele inclusive se via muitas vezes perdido na sua imaginação, não levando em consideração aquilo que nós falávamos à sua volta e muitas vezes sim, resistente ao fato de que tentávamos entrar no seu jogo simbólico” (FONTOURA, 2018, p. 75). Acrescenta que a imaginação dessas crianças é um pouco diferente das demais. No entanto, não descreveu em que eram diferentes.

O que posso afirmar é que dentro da minha proposta pedagógica, com os sujeitos que eu escolhi, apenas um dos quatro não demonstrou muitos indícios de jogo simbólico dentro

daquilo que foi proposto e com somente uma sessão cada para cada sujeito. (FONTOURA, 2018, p. 76).

O comprometimento na função simbólica é fortemente veiculado como sendo um dos sintomas do autismo. Acreditamos que algumas crianças com autismo apresentam mais dificuldade em expressar que possuem função simbólica, necessitam de mais mediação para conseguirem desenvolver a habilidade, mas ela está presente, pelo menos potencialmente. A deficiência na função simbólica é apresentada em diversas obras, visto que,

Obviamente, pelo comprometimento observado, funções simbólicas, como a imitação de gestos e atitudes e o emprego de palavras com o fim de se comunicar, dificilmente atingem seu objetivo interacional, quando desenvolvidos (ORRÚ, 2012, p. 32).

Em nossa intervenção, as crianças também conseguiram aprimorar a função simbólica, mesmo a criança não verbal, que, pelo laudo emitido por uma equipe interdisciplinar, possui déficit intelectual. Ela aprendeu a imitar com prazer e inclusive utilizou a fala algumas vezes com a intenção de comunicação. Nossa intenção não era ensinar a falar, foi de criar estratégias para que essas crianças possam organizar melhor sua imaginação e sua capacidade de criar códigos que representem o meio que as cerca.

Também trabalhamos o brincar de faz de conta e obtivemos bons resultados, uma das crianças inclusive participou de uma encenação. Mesmo a criança mais nova, conseguia brincar de comidinha e fazia de conta que estava comendo.

Talvez a criança com autismo realmente tenha uma dificuldade no jogo de faz de conta tradicional com outras crianças onde cada um interpreta um personagem, mas penso que isso não quer dizer que eles não façam a mesma coisa sozinhos, isso só demonstra que sua dificuldade está na interação social e não na imaginação e que talvez não exista uma relação real entre as duas coisas (FONTOURA, 2018, p. 76).

As investigações sobre a afetividade das crianças com autismo também é um tema promissor na área. Um bom exemplo é a pesquisa de Monteiro (2020), *A criança com autismo, a afetividade e a brinquedoteca*, orientado pela professora Ivone Martins de Oliveira, da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, no ano de 2020. O estudo “Teve por objetivo geral analisar a

configuração da afetividade na relação entre crianças com autismo e as outras crianças e os adultos em uma brinquedoteca universitária” (MONTEIRO, 2020, p. 19). A teoria de análise é a histórico-cultural, desenvolvendo-se como uma pesquisa qualitativa que teve como procedimentos de coleta do material empírico a observação participante, a entrevista e a análise de documentos. Teve duração de 2 (dois) anos e acompanhou uma criança com diagnóstico de autismo durante as atividades desenvolvidas na brinquedoteca da referida instituição.

A análise do trabalho realizado aponta que as atividades lúdicas, acompanhadas de muitos incentivos verbais, permeados de afeto e acolhimento da criança em suas especificidades e singularidades, viabilizaram a ela o desenvolvimento de novos recursos para interagir com os outros, associado a uma apropriação maior da linguagem e um domínio maior de suas ações e de suas manifestações afetivas. (MONTEIRO, 2020, p. 98).

A criança foi analisada por um período de 1 (um) ano e 7 (sete) meses, com encontros de 1 (uma) hora por semana. Segundo a autora, a criança se desenvolveu bem nas seguintes áreas: Compartilhamento de brinquedos, seguir algumas regras de convivência, se relaciona com mais segurança com outras crianças e adultos, melhora da comunicação verbal, melhora na relação afetiva com adultos e outras crianças.

As crianças da nossa pesquisa se mostraram bastante afetuosas, reagem muito bem ao contato físico e demonstraram preferências por pessoas e apego à pesquisadora. Inclusive nos momentos de crise e birras, o carinho se mostrou eficaz para ajudar a criança a se acalmar e a voltar a participar das atividades propostas.

Outro ponto muito importante investigado foi a interação social e a comunicação, como desenvolvido na pesquisa de Martins (2013), intitulada *Processos de significação e o aluno autista*, da Universidade Metodista de Piracicaba. Os achados questionam a literatura com relação à dificuldade na comunicação, chamando atenção para a dificuldade dos professores em compreender o significado da comunicação das crianças com autismo. Os dados foram coletados em uma sala de aula só para crianças com autismo. A pesquisadora realizou um trabalho de campo, com a observação e/ou filmagem

de 20 episódios de atividades que implicam situações de aprendizado de um grupo de 4 (quatro) crianças autistas com idades entre 6 (seis) e 10 anos, numa sala de aula caracterizada como Ensino Fundamental. O objetivo era problematizar as interações sociais que envolvem a criança autista no contexto pedagógico.

A pesquisadora aponta como questionamento em sua conclusão que:

Outra questão que surge a partir dessa observação é se é o autista que realmente não diz nada com valor comunicativo, ou se é o outro que não consegue estabelecer as associações e a compreensão dos sentidos produzidos, pois a linguagem dessas crianças é diferente, na maior parte dos casos, foge ao padrão comunicativo convencional, pois em diversos momentos a criança interagiu e tentou propor significados para algumas situações, sentidos esses que muitas vezes não foram compreendidos ou ampliados, pela dificuldade encontrada na sua interpretação, que se mostrou truncada (MARTINS, 2013, p. 134).

As principais conclusões foram: as crianças mostraram-se atentas ao que ocorria com o outro e com o ambiente, apresentaram 133 indícios de comportamento que não são esperados de uma criança com autismo e essas situações geraram na professora uma certa paralisação, diante da dificuldade de compreensão de suas ações. A professora ora tentava atribuir significado à ação da criança, ora a interrompia, o que gerava muito desconforto às crianças. Ainda indica o investimento nas relações sociais e afirma que as atividades repetitivas despertam menos interesse nas crianças do que as atividades que se mostravam mais significativas e relacionadas às situações e contextos já experimentados e que tivessem significado.

Por fim, retiramos da fundamentação teórica a seguinte afirmação,

Pinto (2001) realiza um estudo analisando o brincar de crianças com deficiência mental, Góes (2001) discute o brincar de faz-de-conta com crianças surdas e Padilha (2007) realizou estudo sobre a capacidade de significação do mundo de uma jovem gravemente acometida pela deficiência mental. Turetta (2013) analisa o brincar de crianças com necessidades especiais incluídas na educação infantil. Os estudos cada qual com suas especificidades partem da teoria histórico-cultural e discutem a importância de romper com um modelo clínico de atendimento a esses sujeitos, voltado a métodos comportamentais restritos que não auxiliam as pessoas com alguma deficiência a avançar no desenvolvimento das funções psíquicas, mas as tornam cada vez mais enclausuradas na própria dificuldade (MARTINS, 2013, p. 64).

Mesmo com tantas pesquisas, ainda não existe um consenso quanto às características das crianças com autismo. Quando mudamos a perspectiva de como enxergamos o problema, se descortina uma pluralidade de formas de amenizar os sintomas e favorecer para que essas crianças possam ter mais comunicação e inserção social. As correntes que culpabilizavam e que apontavam como causa a “mãe geladeira”, (essa teoria afirmava que o autismo era proveniente do fraco vínculo afetivo com mãe nos primeiros anos de vida da criança), não é mais utilizada, pelo menos não no meio acadêmico. As pesquisas com viés cognitivo e não apenas comportamental apontam para outras possibilidades de intervenção. Mesmo que o autismo tenha fortes componentes biológicos, acreditamos que os fatores sociais e culturais são determinantes no processo de desenvolvimento das crianças com autismo.

Não sabemos ao certo quantas pessoas com autismo existem, pois diferentes organizações apontam dados dispares. O certo é que o número de pessoas diagnosticadas cresce rapidamente no Brasil e no mundo. As crianças com autismo serão adultas e idosas, se essas crianças conseguirem se desenvolver, toda a sociedade será beneficiada.

O tratamento ainda é muito caro no Brasil, tanto no setor particular, custeado pelos pais, quanto no setor público, custeado pelo Estado. Na maioria dos casos, essas pessoas precisam de terapias com vários profissionais, educadores, terapeutas educacionais, fonoaudiólogo, psicólogo, arte educador, entre outros. Investigar formas mais eficazes para ajudar essas pessoas a se desenvolverem e participar efetivamente da vida comunitária não é apenas pela dignidade da pessoa humana.

Os avanços na assistência às crianças com autismo em nosso país foram resultado dos movimentos sociais, da ação de familiares e amigos, das pesquisas que pressionaram os agentes públicos por políticas públicas voltadas para o atendimento e a inclusão. Todavia, as necessidades de atenção de uma criança com autismo ainda são muito superiores à quantidade e à qualidade dos serviços oferecidos, tanto no setor público como privado, pois nem sempre as terapias suprem às necessidades, ou por não existir vaga para todos ou pela inoperância de alguns serviços. Não só a quantidade de serviços deve melhorar, mas a abordagem de tratamento também pode se diversificar. Um outro aspecto

é a necessidade de qualificar profissionais para a atuação de pessoas com autismo, visto que muitos profissionais não possuem conhecimento suficiente para lidar com essas crianças. Atualmente as abordagens comportamentais são as mais utilizadas.

Os métodos mais utilizados no processo de ensino e aprendizagem com essas crianças são: Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Limitações – TEACCH² e a Análise do Comportamento Aplicada – ABA³. Fernandes e Amato (2013) analisaram 52 artigos e concluíram que não há evidências suficiente que a terapia ABA seja superior a outras alternativas, embora seja mencionada nos sites que divulgam a abordagem e em artigos gerais e introdutórios sobre o tema como a única abordagem terapêutica que apresenta resultados. Afirmaram ainda que, na maioria das revisões de literatura, os processos de intervenção são controversos, caros e dependentes de fatores externos.

O TEACCH e a ABA apresentam pressupostos behaviorista. Essas teorias surtem efeitos em algumas crianças, no entanto, outras não conseguem responder bem a esse tipo de intervenção, o que nos leva a inferir que outras abordagens devem ser investigadas. O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-V e a Classificação Internacional de Doenças – CID 11 passaram a englobar transtornos antes chamados de autismo infantil precoce, autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento, autismo atípico, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, transtorno desintegrativo da infância e transtorno de Asperger, como Transtorno do Espectro Autista – TEA.

O diagnóstico da pessoa com TEA ainda é um processo complexo, pois os sintomas se apresentam de forma muito diferente de uma pessoa para outra. São 4 (quatro) os sintomas essenciais que levam ao diagnóstico.

As características essenciais do transtorno do espectro autista são prejuízo persistente na comunicação social recíproca e na interação social (Critério A) e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (Critério B). Esses sintomas estão presentes desde o início da infância e limitam ou

² *Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children, programa criado pela University of North Carolina (USA).*

³ *Applied Behavior Analysis.*

prejudicam o funcionamento diário (Critérios C e D) (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION DSM V, 2013, p. 53).

Um dos grandes avanços para a população com autismo foi a promulgação da Lei Nº 12.764 (BRASIL, 2012), conhecida como Lei Berenice Piana. Esta Lei institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Berenice Piana é mãe de três filhos, sendo o caçula autista, o que lhe motivou à luta em defesa das pessoas com esse transtorno. Por conta disso, ela idealizou a primeira clínica Escola do Autista do Brasil, implantada em Itaboraí, no Rio de Janeiro, em abril de 2014, além de participar da criação de leis em defesa do autista em vários municípios e estados brasileiros. Esta lei define que a pessoa com TEA é considerada pessoa com deficiência. Este conceito não se limita às condições fisiológicas do sujeito, mas o engloba com o meio ambiente. Com ela, as pessoas com autismo adquiriram alguns direitos. Neste trabalho, abordamos a deficiência como proposto pela Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde – CIF, que concebe:

O atual conceito de deficiência, em conformidade com a CIF, altera a concepção anterior em que o foco recaía sobre a deficiência e a conseqüente incapacidade dela derivada. A CIF, portanto, distancia-se dessa forma de pensar, posto que coloca o foco na funcionalidade do sujeito e não mais, e tão somente, em seu déficit, quaisquer que sejam as razões da deficiência de cada um; o termo funcionalidade nessa definição, refere-se a todas as funções do corpo, atividades, e participação do sujeito no meio ambiente (D'ANTINO; TIBYRIÇÁ, 2018, p. 24).

Sendo legalmente visto como um ser com deficiências, a pessoa com autismo, algumas vezes, vive a segregação por ser diferente. Mediar a funcionalidade da criança com autismo requer muito embasamento teórico, não apenas sobre o transtorno e sobre práticas pedagógicas, mas também sobre o desenvolvimento cognitivo, social, motor e afetivo.

A inclusão nas salas regulares ainda é um desafio para muitas escolas. Menezes (2012) relata que a inclusão é possível. Contudo, direção, professores e profissionais especializados precisam colaborar.

As discussões [...] apontam para um número crescente de crianças com autismo em classes regulares de ensino e revelam as dificuldades encontradas por pais para encontrar escola que

aceite seu filho com autismo, sem a imposição dos direitos aos quais essas crianças possuem. Observam-se, também, atitudes de professores que expressam sentimento de insegurança e medo de receber e não saber lidar com estudante com autismo, em sua sala de aula e, justificam suas atitudes alegando não estarem preparados para ensinar tais crianças (LEMOS, 2016, p. 11-12).

Algumas vezes, o trabalho desenvolvido com as crianças com autismo ainda não é suficiente para que aprendam o mínimo necessário para se desenvolverem. Em geral, os docentes revelam desconhecer o transtorno e as estratégias pedagógicas para usar em sala de aula. Como resultado, algumas pesquisas indicam que as práticas educacionais adotadas têm produzido poucos efeitos na aprendizagem do aluno autista (NUNES; AZEVEDO; SCHMIDT, 2013, p. 567).

Os aparatos pedagógicos que visam tornar menor ou maior o grau de dificuldade do ensino na sala de aula, associar exclusivamente algumas atividades e níveis de dificuldade/desempenho a certos alunos, realizar a escolarização de alguns, seguindo uma programação à parte, mesmo que estejam gozando igual direito de estar com todos nas salas de aulas do ensino comum, continuam sendo excludentes e, portanto, descumprindo o direito a diferença (MANTOAN, 2017, p. 31).

A representação do que seja o autismo é bastante diversificada. Muotri (2019), afirma que os autistas são vistos por óticas diferentes dependendo da pessoa que fala. Ele criou 4 (quatro) categorias (que nomeou de reinos) que representam tais perspectivas:

- Primeiro Reino: o autismo como doença do cérebro. Buscam melhoria no tratamento ou a cura. Neste reino encontram-se médicos, pacientes, familiares e pesquisadores.

- Segundo Reino: o autismo como identidade e/ou diversidade, uma variação cognitiva da humanidade. Neste reino, encontram-se pessoas com autismo leve.

- Terceiro Reino: o autismo como lesão. Acreditam que as vacinas causam uma lesão no cérebro que leva ao autismo; fazem parte desse grupo pais de crianças que regrediram após vacinação e que apresentam sintomas severos, não são verbais, têm disfunções imunológicas, gastrointestinais e ataques epiléticos. Buscam a prevenção.

- Quarto Reino: o autismo como modelo. Buscam no autismo a oportunidade de entender o cérebro social. São os neurocientistas e seu objetivo é mapear o cérebro.

Ao construirmos identidades para essas crianças, determina-se quem aprende e quem vai para a escola para “se socializar”, cristalizam-se imagens negativas sobre o que não se conhece. A crença de que é melhor não “provocar” as crianças com autismo, submete essas pessoas em formação à ausência de estímulos necessários para o seu desenvolvimento.

Muitas vezes, o conhecimento dos sintomas do TEA é utilizado para justificar a apatia da atuação do profissional. Existem muitos mitos: de que a criança com autismo não gosta de ser tocada, de que é melhor deixar ela um pouco sozinha para não a estressar, de que não aprendem.

As crenças, as experiências, a cultura, as interações que se estabelecem, a carga genética, tudo isto cria o que se chama de autismo. A criança se constrói nas suas relações com todas essas crenças e, se são construídas, podem ser reconstruídas. É justamente a possibilidade de aprender e se reconstruir a cada dia que dá esperança de que em algum momento a identidade do autista seja diferente. É preciso reconhecer à forma singular de cada um aprender e de se desenvolver, sem oferecer apenas padrões a serem repetidos, comportamentos a serem seguidos.

A autoimagem da criança com autismo é, em parte, reflexo da imagem que as pessoas possuem sobre ela. De alguma forma, essas crianças entendem que são diferentes e sofrem com isso. Processo similar também pode acontecer com as crianças que, desde a infância passam por processo de isolamento social ou *bullying*, como crianças transgênero, gordas, negras, há no começo a percepção de que o tratamento é diferente, a criança só não realiza muito bem o que é. Depois, claro, o processo de compreensão vai variar pela questão cognitiva e pelas violências sofridas.

A identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato - seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável,

contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada (SILVA, 2011, p. 8).

A cultura, que normatiza a imagem negativa sobre a imagem das pessoas com autismo, corrobora com vários fatores que dificultam seu desenvolvimento. As expectativas com relação a sua aprendizagem, desembocam em ações de exclusão do processo educativo, assim como, de isolamento social.

[...] os processos mais importantes que caracterizam o desenvolvimento da criança são os processos específicos mediante os quais assimila e se apropria das conquistas das gerações humanas anteriores, que, ao contrário das conquistas do desenvolvimento filogenético dos animais, não estão morfológicamente fixadas e não se transmitem hereditariamente. Este processo produz-se na atividade da criança com referência a objetos e fenômenos do mundo que a rodeia, no qual se realizam as conquistas do gênero humano. Esta atividade não pode desenvolver-se na criança independentemente, mas desenvolve-se mediante as relações práticas e verbais que existem entre ela e as pessoas que a rodeiam, na atividade comum; quando o objetivo específico desta atividade é transmitir à criança determinadas noções, capacidades e hábitos, dizemos que a criança aprende e o adulto ensina (LEONTIEV, 2005, p. 96).

Neste contexto, acreditamos que o desenvolvimento é resultado de interações diárias. Não colocamos uma criança em uma cadeira e explicamos: – Hoje vou ensinar você a ter memória, a prestar atenção, a entender minhas emoções, a imitar o que eu faço. As crianças típicas aprendem muito cedo a procurar a pessoa certa para, por exemplo, ir passear. Ninguém diz diretamente: - Procure pessoa A ou pessoa B.

A aprendizagem que acontece através das experiências com brinquedos e brincadeiras em situações de trocas sociais é mais prazerosa e mais efetiva. De nada adianta comprar brinquedos educativos para crianças, se uma pessoa mais experiente não brincar junto. Se a premissa serve para as crianças típicas, vale também para as com autismo.

E é precisamente o ponto essencial da concepção Vygotskyana de interação social que desempenha um papel construtivo no desenvolvimento. Isto significa, simplesmente, que certas categorias de funções mentais superiores (atenção voluntária, memória lógica, pensamento verbal e conceptual, emoções complexas, etc.) não poderiam emergir e se constituir no

processo de desenvolvimento sem o aporte construtivo das interações sociais (IVIC, 2010, p. 16).

Se a criança autista pensa e aprende diferente, então precisamos investigar estratégias a serem utilizadas, metodologias de ensino a serem implantadas. Professores e pais podem ser agentes importantes no processo de aprender e contribuir para o desenvolvimento das crianças.

Nenhuma teoria psicológica do desenvolvimento confere tanta importância à educação quanto a de Vygotsky. Para ele, a educação não tem nada de externo ao desenvolvimento: 'A escola é o lugar mesmo da psicologia, porque é o lugar das aprendizagens e da gênese das funções psíquicas', escreveu acertadamente J.-P. Bronckart (ver Schneuwly; Bronckart, 1985). É por isso que esta teoria poderia ser eficientemente empregada para melhor compreender os fenômenos educativos - sobretudo seu papel no desenvolvimento -, para estimular pesquisas pedagógicas e para se tentar aplicações práticas. (IVIC, 2010, p. 26).

As práticas educativas para as crianças com autismo devem focar a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento global e ao mesmo tempo trabalhar, sem pressa, nas funções que estejam ausentes em seu desenvolvimento, e na medida do possível, incluir atividades que favoreçam a interação das crianças com os colegas das salas, pois só se aprende a conviver, convivendo. Estar presente no mesmo ambiente, nem sempre significa que as crianças estejam interagindo.

A proposta desta pesquisa é analisar variáveis que estejam relacionadas ao não desenvolvimento de algumas funções psicológicas superiores em crianças autistas. Investigamos se a experiência de aprender de forma lúdica, em um ambiente de respeito à diversidade e às formas de ser de cada criança com autismo, com a crença de que podem aprender, impacta de forma positiva em seu desenvolvimento cognitivo e social. Analisamos o aprender a brincar com brinquedos e brincadeiras que tenham por objetivos desenvolver a imitação, a atenção, a memória, a aprendizagem implícita, a imaginação, responder a comandos e enfrentar situações de fracasso e conquistas e, por fim, relacionamos esses dados com a permanência, diminuição ou aumento de características autistas.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Esta investigação se delinea como uma pesquisa qualitativa de abordagem histórico-cultural, de tipo descritivo-analítica, em que utilizamos diversificados instrumentos de coleta. Para Yin (2016), as características da pesquisa qualitativa são:

- 1 – Estudar o significado da vida das pessoas, nas condições de vida real;
- 2 – Representar as opiniões e perspectivas das pessoas de um estudo;
- 3 – Abranger as condições contextuais em que as pessoas vivem;
- 4 – Contribuir com revelações sobre conceitos existentes ou emergentes que podem ajudar a explicar o comportamento social humano; e
- 5 - Esforçar-se por usar múltiplas fontes de evidências em vez de se basear em uma única fonte (YIN, 2016, p. 07).

A partir do que propõe Yin (2016), entendemos ser a sala de aula um ambiente propício ao desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa. Isso porque é um espaço de vivências, de trocas, de experiências, que, dada a sociabilidade que exige, pode contribuir para o vislumbre de temáticas relacionadas à interação e ao processo de ensino e aprendizagem.

A abordagem metodológica foi a microgenética, vinculada à matriz histórico-cultural, com um olhar especial para o funcionamento intersubjetivo. Sua vinculação com a matriz demarca o entrelaçamento entre as dimensões histórica, cultural, social e semiótica ao se pensar o sujeito. Vigotski (1987) nos ajudará a refletir sobre o processo de forma minuciosa, numa visão genética, isto é, trazendo a ideia de gênese social, no qual o outro e a cultura constroem e transformam os processos humanos.

O princípio de que a mediação é a base para a transformação das funções psicológicas tem como consequência a valoração das experiências e das práticas sociais, adensando o papel do humano a partir de produções semióticas como a da linguagem. Ao vincular as dimensões históricas filogeneticamente, considerando as interferências com a evolução da espécie, consequentemente considerará a ontogênese e microgênese, já que aborda o desenvolvimento

humano (VYGOTSKY; LURIA, 1996). Ao fazer o cruzamento do filo com o ontogenético, é possível pensar as funções mentais superiores.

Em seus estudos, Vigotski sempre privilegiou os processos, buscando olhar o fenômeno a partir das minúcias e estabelecer explicações, reconhecendo a complexidade do ato de aprender. Para esse autor, ao se olhar o todo, é possível compreender o desenvolvimento. Para olhar o todo, Vigotski propõe o minucioso acompanhamento dos processos, levando em conta não apenas a ação do sujeito, mas toda rede de relações, a isso podemos chamar de análise microgenética. É micro porque discorre sobre um procedimento minucioso e genética por se tratar das transformações ao longo da história, relacionando passado e presente e sendo capaz de fazer projeções futuras (GÓES, 2000).

Além de ser microgenética, também se constituiu como uma pesquisa de intervenção. As pesquisas de intervenção na área de Educação ganharam maior evidência a partir do ano 2000, partindo do pressuposto de que, ao propor novas práticas, é possível analisá-las e produzir conhecimento com base nessa relação entre ação-análise-transformação. Estudos anteriores relacionaram a Teoria Histórico-Cultural com a pesquisa de intervenção, argumentando que essa é uma relação promissora (SANNINO, 2011; VYGOTSKY, 1997; CENCI; VILAS BÔAS; DAMIANI, 2020). Muitas vezes a intervenção é entendida como uma ação técnica, o que historicamente pode ser explicado, daí sentimos a necessidade de deixar claro que, ao se relacionar a pesquisa de intervenção à Teoria Histórico-Cultural, modifica-se epistemologicamente esse sentido, atribuindo um sentido reflexivo e crítico ao objeto pesquisado e à própria intervenção. Igualmente, será possível a “apropriação do concreto, ou seja, da realidade, mediada por categorias de análise abstratas” (DAMIANI *et al.*, 2012, p.6).

Como modo de organização do processo de escrita dos passos metodológicos, foi feita a seguinte divisão: 1) O início do processo de coleta. Neste item será apresentado como foi feita a escolha das escolas e das crianças (alunos com autismo); a aproximação com a escola e com os alunos, que foi através da observação participante; a compreensão sobre as famílias e professoras, feita através das entrevistas. 2) A apresentação do campo e dos participantes envolvidos. 3) O processo de intervenção construído pelos encontros semanais nas escolas; pela ação direta com os alunos; pela participação na sala de aula junto com a professora regente.

A pesquisa foi desenvolvida em dezembro de 2021 e nos meses de fevereiro, março, abril e maio de 2022. Ao todo foram 150 encontros desde o início do processo de coleta até a ação final, divididos como apresentado no quadro abaixo.

Quadro 2 – Número de encontros do processo de coleta.

AÇÃO DESENVOLVIDA	Escola 1	Escola 2
Contato inicial e definição do campo	1	1
Entrevistas com professoras, monitora e psicopedagoga	4	4
Entrevistas com as mães	2	2
Dias de observação participante	10	10
Intervenção direta com as crianças (nº. dias)	75	60
Participação na sala de aula junto com a professora regente	75	60

Fonte: Diário de campo da autora.

3.1 O INÍCIO DO PROCESSO DE COLETA

Um dos critérios utilizados para participar da pesquisa foi que a criança e a mãe não conhecessem a pesquisadora previamente, pois nosso objetivo é refletir sobre a intervenção desde o princípio. O fato de já ter uma relação prévia com a pesquisadora poderia implicar em alguns vieses. Antes desta pesquisa, passei três anos acompanhando as crianças na APAA, em projetos com intervenção individual e coletiva, portanto, conheci inúmeras crianças das escolas públicas da cidade de Cajazeiras. Também acompanhei crianças de uma escola particular da periferia, então escolhemos 2 (duas) instituições de ensino particulares do centro da cidade, localizadas na mesma rua e nas quais eu nunca tinha realizado nenhum trabalho com a temática do autismo. As crianças foram indicadas pelas coordenadoras pedagógicas, pois não consideramos ser adequado escolher entre as mães que tinham se oferecido para participar da pesquisa. Os outros critérios de inclusão são: ter o laudo fechado e ter entre 3 (três) e 5 (cinco) anos.

Baseados em suas necessidades e em sua fase de desenvolvimento, criamos uma proposta de intervenção diferente para cada criança. Por isso, as

atividades desenvolvidas pelas crianças não foram as mesmas. O que existe em comum é que todas as atividades tinham o objetivo de desenvolver alguma função mental superior.

A escola é o segundo ambiente de maior interação de crianças entre si e com adultos, a princípio. Apesar disso, é um local onde muitas crianças apresentam dificuldades, seja por não interagirem bem, seja por não serem integradas à rotina. Um dos grupos de crianças que habitualmente apresentam essas dificuldades é o de crianças com autismo. Consideramos que vivenciar o dia a dia com elas, na intervenção, foi muito enriquecedor, aprendemos junto com os infantes e os professores. Através dessas experiências é possível desenvolver estratégias e metodologias que facilitam a aprendizagem das funções mentais superiores.

As dificuldades de interação podem ser agravadas pela solidão imposta quando não se convida, por exemplo, a criança autista para aniversários, ou quando outros tipos de sociabilidade são negados.

Nossa coleta foi realizada nas condições de vida real das crianças, cada uma foi avaliada individualmente, as mães, as professoras e as monitoras também participaram da pesquisa, tanto com suas perspectivas sobre a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, quanto participando ativamente no próprio delineamento da pesquisa. Realizamos um trabalho coletivo, de ajuda mútua.

A pesquisa foi desenvolvida em duas escolas privadas da cidade de Cajazeiras – PB, nomeadas como Escola de Hugo e Escola de Benício e teve como alvo da pesquisa: 2 (duas) crianças, suas mães e suas professoras, monitoras e a psicopedagoga de Benício.

Inicialmente, tínhamos 3 crianças da mesma escola, mas uma delas foi morar em outra cidade. Uma das mães autorizou a participação da criança na pesquisa, no entanto, passamos um mês tentando entrevistá-la, mas ela era muito ocupada e marcava a entrevista e não comparecia, não tivemos outra alternativa a não ser substituir. Nesse momento, fomos para outra escola. Fizemos a entrevista com as mães e pegamos a autorização. Entretanto, uma das crianças teve pneumonia e passou muitos dias sem frequentar a escola, só conseguimos 8 (oito) encontros com ele, e em dias alternados, pois ele adoeceu muito no período. Por isto, apresentaremos os resultados apenas de duas crianças, sendo uma de cada escola escolhida.

Os nomes das crianças são fictícios. Escolhi um nome que, para mim, representa uma característica marcante no comportamento da criança. O primeiro chamarei de Hugo – significa coração, mente, espírito, o pensador ou inteligente e tem origem germânica. A característica mais marcante de Hugo era seu coração e adorar um aconchego. O outro chamarei de Benício – que significa abençoado, homem bom, aquele que vai bem, ou aquele que está sempre bem e tem origem no latim. A característica marcante de Benício era a alegria e a bondade. (SANTOS; ENDRES, 2022). Nomearemos as mães e professoras com referência às crianças. Ex: a Professora de Hugo, a Mãe de Benício.

O lócus da pesquisa foi a sala de aula da educação infantil, pois uma intervenção no início do processo de escolarização pode viabilizar uma melhor integração e um melhor desenvolvimento. Nesse sentido, destacamos que,

Há evidência de que prover educação formal de forma precoce, a partir dos dois aos quatro anos, aliada à integração de todos os profissionais envolvidos, é a abordagem terapêutica mais efetiva. Parece que este contexto facilita o uso de técnicas de manejo mais consistentes, o que, por sua vez, pode estar relacionado à generalização e à manutenção de habilidades adquiridas. Essas estratégias auxiliam a minimizar ou evitar problemas comportamentais subsequentes, pois as crianças aprendem rapidamente que seus comportamentos podem servir como um meio para controlar o seu ambiente (BOSA, 2006, p. 3).

Antes, durante e depois da intervenção, entrevistamos as mães e professoras por meio de uma entrevista do tipo não estruturada. A entrevista é um instrumento metodológico que busca conhecer as experiências do outro a partir de uma percepção intersubjetiva. Na entrevista, são importantes as interações verbais e não verbais, que fornecem informações complementares. Para González (2020), o pesquisador deve utilizar o instrumento que melhor se adapte aos objetivos e ao perfil do pesquisador. Como foi dito, o tipo de entrevista escolhida foi a não estruturada e focalizada, que, por meio da relação dialógica, constrói um discurso compartilhado sobre suas experiências, percepções e desejos.

Apresentamos o tema da entrevista e depois a pessoa falava livremente. Em alguns momentos, utilizávamos perguntas como forma complementar para dialogar sobre determinadas questões. A duração média da entrevista foi de 60

minutos, mas durava o tempo que a entrevistada julgasse necessário. As entrevistas objetivaram:

- Objetivo da primeira entrevista com as mães – Coletamos informações sobre a vida da criança, seus pontos fortes e fracos, como elas aprendem e em que momento perceberam que a criança necessitava de avaliação ou que não estava se desenvolvendo bem. Nosso objetivo foi completar os dados coletados na fase de observação e explicar como seria a intervenção.
- Objetivo da primeira entrevista com as professoras – compreender seu entendimento sobre o autismo, suas expectativas em relação ao novo ano, suas estratégias para estimular a aprendizagem e suas experiências passadas. Também explicávamos sobre a pesquisa.

Mensalmente falávamos com as mães, pelo *WhatsApp* ou pessoalmente, momento em que foram coletadas informações sobre como estava a criança depois do início da pesquisa e sua percepção sobre as possíveis mudanças em seu comportamento social. Com as professoras e a monitora de Hugo, a entrevista foi para dialogar sobre suas perspectivas em relação às atividades desenvolvidas e sobre a aprendizagem das funções mentais adquiridas pelas crianças. Além disso, os momentos com as professoras foram utilizados para planejar as atividades que eram trabalhadas no mês seguinte.

Antes do início da intervenção, foi feito um tempo de observação. A observação se constituiu como participante. Para situarmos teoricamente, esse tipo de observação tem uma raiz antropológica, na qual o pesquisador deve ter sensibilidade e partilhar das experiências que acontecem no campo (MALINOWSKI, 1978). Na observação participante, alguns aspectos metodológicos são importantes como, compreender que, para ser utilizada, é preciso ter disponível um tempo prolongado; reconhecer que pesquisador e pesquisado ocupam lugares diferentes, mas circulares; saber quando falar e quando calar; aprender a perguntar; olhar a partir de uma visão ampla da realidade; anotar em diário de campo as situações e percepções para que posteriormente possa sistematizar os dados; olhar as contradições entre as práticas vividas e os ditos e/ou normatizados (MARQUES, 2016).

Portanto, a observação participante “pode ajudar a compreender de forma aprofundada como se constituem os processos educativos e como atuam seus

sujeitos” (MARQUES, 2016, p. 278). O primeiro passo foi a observação participante, a intenção foi passar o turno da manhã na escola durante duas semanas, para conhecer o cotidiano da sala e as crianças. Ressaltamos ainda, nesse sentido, que as pesquisas de intervenção no campo da educação se caracterizam por:

[...] as intervenções em Educação, em especial as relacionadas ao processo de ensino/aprendizagem, apresentam potencial para, simultaneamente, propor novas práticas pedagógicas (ou aprimorar as já existentes), produzindo conhecimento teórico nelas baseado, com estes argumentos tomamos como base ideias provenientes de pesquisadores vinculados à Teoria Histórico-Cultural ([...] VYGOTSKY, 1997, 1999). (DAMIANI, 2012, p. 2).

Ao final desta pesquisa, se a intervenção surtir efeito na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças, teremos novas práticas pedagógicas que poderão auxiliar professores, cuidadores e pais na mediação com as crianças com autismo. Podendo, inclusive, este modelo de intervenção ser utilizado por profissionais que atendem em clínicas particulares.

3.2 APRESENTAÇÃO DO CAMPO E DOS PARTICIPANTES

Num trabalho de campo, é muito importante o conhecimento do espaço e dos participantes, pois as ações e o contexto são interdependentes. Os quadros 3 e 4 apresentam de forma resumida o diagnóstico institucional das 2 (duas) escolas.

Quadro 3 – Panorama Institucional da escola de Hugo

1.Natureza da Instituição:	1.1. Privada
2. Financiamento:	2.1. Pagamento de mensalidade.
3. Recursos físicos e Materiais:	<p>3.1. Estrutura:</p> <p>3.2. Acessibilidade não está estruturada para receber pessoas com deficiência motora,</p> <p>3.3. Dependências:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 2 Salas para o berçário e maternal I. • 4 Salas para o maternal II, Infantil I, II e III. • Recepção e secretária. • Brinquedoteca • Cozinha • Área externa com pátio, parque, uma parte com terra <p>3.4. Equipamentos:</p>

	<p>A escola possui câmeras em tempo real em todos os ambientes da escola (à exceção dos banheiros), para que todos as famílias e os gestores possam acompanhar de perto o trabalho pedagógico.</p> <p>De uso comum:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Data show, caixa de som, bebedouros, máquina copiadora, computadores, filmadora e máquina fotográfica. <p>Na cozinha:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fogão, geladeira, sanduicheira, utensílios domésticos para preparar e servir as refeições. <p>Sala do berçário e maternal I</p> <ul style="list-style-type: none"> • Armários, berços, cantinho da leitura com prateleiras a altura das crianças, ar condicionado e ventiladores, tv, caixa de som, colchonetes, pufes, espelhos, instrumentos musicais. <p>Salas para as turmas do maternal I, infantil I, II e III.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Armários, estantes com acesso as crianças, Quadro branco, ar condicionado e ventiladores, TV e caixa de som, colchonetes, mesas coletivas coloridas com 4 lugares (52cm de altura, 80x80 de largura), cadeiras. <p>Recepção e secretaria</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mesas, cadeiras, computadores, armários, prateleiras, arquivos, impressora, ar condicionado. <p>Brinquedoteca:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estantes, brinquedos, data show, livros, cantinho da ciência, cantinho do faz de conta, mesas e cadeiras, almofadas, pufes, bola de pilates, ar condicionado e ventiladores <p>3.5 Materiais pedagógicos</p> <p>Livros, gibis, jogos pedagógicos, revistas, fantoches, material pedagógico, materiais esportivos, espelhos.</p>
4. Estrutura da instituição:	<p>4.1. Missão</p> <p>Promover uma educação de qualidade, inspirada no fazer e no conviver, comprometida com a construção do conhecimento, com princípios e valores, com a felicidade do educando e com a formação integral do ser.</p> <p>4.2. Metodologia adotada</p> <p>A proposta pedagógica tem como propósito o desenvolvimento integral da criança, inspirada nas concepções teóricas de Piaget, Vygotsky, Wallon, Montessori e Ferreiro.</p> <p>4.3. Equipe técnica e funcionários</p> <p>7 professoras 9 monitoras. 4 funcionários de apoio. 2 diretoras.</p> <p>4.4. Corpo discente</p> <p>54 alunos</p> <p>4.5. Turmas</p>

	Berçário, maternal I e II, Infantil I, II e III.
5. Funcionamento:	5.1. Horário: 7:00 – 12:00 para os que frequentam apenas a escola 7:00 - 17:00 para os que ficam o dia todo.
6. Atualização Profissional:	6.1 Participação de oficinas pedagógicas, formação continuada, cursos, seminários e palestras. A formação continuada acontece uma vez por mês, com palestras, oficinas e debates com profissionais convidados pelas diretoras. Inclusive sobre o tema da inclusão.

Fonte: Modelo do quadro de Silva (2017). Os dados foram coletados do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição e com a diretora da escola.

Quadro 4 – Panorama Institucional da escola de Benício

1. Natureza da Instituição:	1.1. Pública ou privada Privada e filantrópica.
2. Financiamento:	2.1. Pagamento de mensalidade.
3. Recursos físicos e Materiais:	<p>3.1. Infraestrutura</p> <p>3.2. Acessibilidade Para cadeirantes: possui rampas para cadeirantes, banheiros adaptados. Para deficientes visuais: as placas de identificação das salas são escritas em Braille e possui piso tátil em alguns espaços da escola. Banheiros adaptados para diferentes idades com uso restrito, inclusive com pias e vasos do tamanho da criança.</p> <p>3.3. Dependências</p> <ul style="list-style-type: none"> • 38 salas de aula; 1 sala de mecanografia; 2 quadras; 1 secretaria, 2 salas de professores, 1 biblioteca, 1 sala de projetos; 1 sala do técnico de informática; 1 enfermaria; 2 salas de regentes; 1 sala para reunião com os pais; 1 sala de AEE, 1 galpão para depósito e trabalhos de marcenaria; 1 copa, 1 sítio; 1 parque; 2 recepções; 3 entradas de alunos; 1 livreria; 1 cantina; 2 áreas de convivência; Banheiros: 8 banheiros de uso livre, 2 banheiros de uso exclusivo dos alunos do ensino fundamental I, anos iniciais, 2 banheiros para os professores e 1 banheiro em cada sala da educação infantil, com vasos adaptados para a idade. <p>3.4. Equipamentos</p> <ul style="list-style-type: none"> • A escola possui câmera de vídeo em toda a escola, mas apenas o profissional responsável tem acesso as imagens, que são solicitadas se necessário. • Ar condicionado em todos os ambientes fechados. • 60 computadores. • Todas as salas de aula e o auditório possuem 1 data show. • Entre tantos outros equipamentos. <p>3.5 Materiais pedagógicos - Cada sala possui material pedagógico compatível com a idade.</p>

4. Estrutura da instituição:	<p>4.1. Missão Contribuir para o desenvolvimento integral da pessoa humana, fundamentado nos princípios e valores cristãos, e no compromisso com a transformação social.</p> <p>4.2. Metodologia adotada Pedagogia Histórico-Crítica. Metodologias ativas. Metodologia dialética.</p> <p>4.3. Equipe técnica e funcionários 51 professores 28 funcionários 8 monitores 2 diretoras 1 coordenadora da pastoral.</p> <p>4.4. Corpo discente 1.060 alunos.</p> <p>4.6. Turmas 38 turmas – Educação infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Médio Normal.</p>
5. Funcionamento:	5.1. Horário: Matutino e vespertino
6. Atualização Profissional:	6.1 Participação de oficinas pedagógicas, formação continuada, cursos, seminários e palestras. Desenvolve propostas de formação continuada como: EMPROUNI (Encontro de Professores em Unidade) semestral; encontros semanais da Coordenação pedagógica com os docentes da educação Infantil e Ensino Fundamental – Anos Iniciais; encontros mensais entre áreas de conhecimento e por curso (Ensino fundamental – Anos Finais, Ensino Médio e Ensino Normal em Nível Médio); encontros semanais da coordenação pedagógica. Encontros trienais com os educadores de apoio; fóruns de educação; projetos de extensão; formação individual e personalizada dos professores; instrumentalizando-os e disponibilizando tecnologia didático-pedagógica tanto para a prática do docente como para a auto formação, através do acompanhamento pedagógico e administrativo.

Fonte: Modelo do quadro de Silva (2017), <https://ri.ufs.br/jspui/handle/123456789/4820> . Os dados foram coletados do Projeto Político Pedagógico - PPP da escola e com um funcionário da instituição.

Os participantes da pesquisa foram alunos com autismo, bem como as mães deles, suas professoras, a monitora de Hugo e a psicopedagoga de Benício. No âmbito da pesquisa aqui realizada, esses sujeitos serão apresentados a seguir, no quadro 5:

Quadro 5 – Apresentação dos participantes da pesquisa

HUGO		BENÍCIO	
Tem 3 (três) anos de idade e é não verbal, alto, forte, cativante e dengoso.		Tem 5 (cinco) anos de idade e é verbal, de estatura média, alegre e inteligente.	
Professora de Hugo	<u>Formação:</u> Concluiu o magistério, tem experiência de 1 (um) ano.	Professora de Benício	<u>Formação:</u> Formada em pedagogia e história, com especialização em Psicopedagogia institucional. Tem 22 anos que trabalha como professora
Monitora de Hugo	<u>Formação:</u> Concluiu o ensino médio.	Psicopedagoga	<u>Formação:</u> Formada em pedagogia com especialização em psicopedagogia.
Mãe de Hugo	<u>Formação:</u> Casada, formada em pedagogia e com especialização em psicopedagogia. Trabalha como psicopedagoga em uma escola.	Mãe de Benício	<u>Formação:</u> Formada em geografia, trabalha como policial.

Fonte: Banco de dados da autora.

3.3 O PROCESSO DE INTERVENÇÃO

3.3.1 Apresentando Hugo e sua sala

Inicialmente, realizamos um período de observação na sala de aula. No momento da observação, Hugo era uma criança que andava na ponta dos pés, não respondia quando era chamado, não imitava, não participava de nenhuma das atividades da sala. Passava muito tempo dando pequenos pulinhos e balançando, um ou dois papéis nas mãos. Ele parecia absorto e não interagia. Balançar o papel era sua a atividade predominante. Em outros momentos, ele deitava no chão no meio da sala e ficava quieto, as outras crianças passavam por cima dele com muita frequência, as vezes pulando, outras escorregando por cima dele, mas em nenhum momento ele se aborrecia. A professora chamava, mas ele não respondia, nem olhava. Não brincava, não interagia com os colegas, adorava sair da sala para ir para a cozinha.

Hugo tem 3 (três) anos e seu diagnóstico já estava fechado desde os dois anos por profissionais particulares. Como a indicação no Brasil é que o diagnóstico seja feito após os três anos, a mãe refez a avaliação. O laudo foi feito com base nos relatos de uma equipe multiprofissional do serviço público que confirmaram o diagnóstico.

Na hora da brincadeira, a professora sempre oferecia brinquedos para ele, mas nenhum despertava seu interesse, em poucos momentos se sentava no chão e só procurava a professora quando queria sair da sala, momentos em que puxava a mão da professora até a porta. Todos os dias ele chorava várias vezes, chorava para ir tomar banho, para ir para a sala, para ir para o refeitório. Ele ainda toma mamadeira e no lanche a professora fica andando atrás dele e dá o suco ou iogurte em pequenos goles, depois entrega algum biscoito e ele continua andando ou correndo pela sala. Não existem atividades diferenciadas para ele.

A turma de Hugo começou o ano com 13 alunos, dentre estes, identifiquei alguns outros que tinham questões com relação ao desenvolvimento, como, uma menina que também tem diagnóstico de autismo; uma que não forma frases completas e fala de si mesma na terceira pessoa; uma que não interage bem com os colegas e tem muita dificuldade com a fala e na realização das tarefas; outros dois meninos não falam frases completas, mas se relacionam bem com os colegas e participam das atividades; além de um menino que chora sempre para fazer ou não alguma coisa. Em função disso, a professora mantinha-se muito ocupada durante o período da aula.

A professora de Hugo possui o magistério e é a segunda sala que assume como professora, começou no meio do ano passado, ou seja, ainda vai completar um ano que atua como professora. Ela é bem dinâmica, sempre organiza atividades de expressão corporal e desenvolvimento motor que são realizadas por todas as crianças da escola. Ela é calma e não costuma brigar ou falar alto com nenhuma criança, se uma criança bate em outra, ela conversa, se uma criança não quer fazer uma atividade, ela diz que não tem problema. Tem uma boa relação com todas as crianças.

A monitora tem a função de dar assistência às crianças no banheiro, para lavar as mãos, organizar as crianças na rodinha, ajudar na hora do lanche, também é ela que dá o banho, que começa 11h, mas se a criança defecar toma banho antes, ela também ajuda a formar as filas e na distribuição das atividades. Na hora do parque, ela ajuda às crianças e presta atenção para não se machucarem, se alguma criança chora é ela que geralmente coloca nos braços.

Quase todas as crianças recebem o lanche na boca, nenhuma criança fica sem comer, elas insistem para que todas comam. Tem câmara em todos os espaços da escola e os pais podem acompanhar de casa.

3.3.2 Apresentando Benício e sua sala

Nos momentos das observações Benício corria muito pela sala, não obedecia a todos os comandos e não participava de todas as atividades, ficava um pouco disperso e algumas vezes chorava quando era contrariado ou não sabia fazer alguma atividade. Apresentava dificuldades na coordenação motora fina. Não brincava com os colegas e, às vezes, derrubava, propositalmente, o material escolar dos colegas. Não falava na hora da rodinha, não lanchava na escola e não cuidava do seu material escolar, precisava de ajuda para manusear sua lancheira e guardar suas atividades. Tomou a iniciativa em conversar comigo e já no primeiro dia se mostrou curioso com a minha presença na sala, perguntando o que eu fazia, quem eu era, por que estava na sala.

Sua fala é caracterizada predominantemente por perguntas e nem sempre escuta a resposta. Não brincava com os colegas e preferia montar seus brinquedos sozinho. No parquinho, corria sozinho e jogava areia nos brinquedos.

A Professora de Benício já ensinou a várias crianças com autismo, como ela mesma disse, mesmo quando ainda não se tinha o diagnóstico. São 33 crianças na sala e ela consegue organizar as atividades com maestria, sempre muito cordial com os alunos, as atividades são muito estruturadas e ela sempre tenta incluir Benício em todas as atividades, inclusive sendo o ajudante do dia. Benício adora receber o crachá de ajudante. As atividades eram lúdicas e práticas. A abordagem para alfabetizar as crianças parte das palavras para as letras, trabalham a consciência fonética, aprendem matemática com materiais concretos, como tampinha de garrafa, contar laranjas e depois fazer um suco que é compartilhado com todos, fazem mãozinhas de papel para aprenderem a somar até 10. A professora trabalha bem a rotina das crianças e a autonomia delas.

Embora nem todas consigam realizar as tarefas sem ajuda, elas são estimuladas a guardarem suas bolsas e lancheiras em local próprio, a deixar os sapatos na porta e calçar outro que deixam na sala, cada criança deixa seu estojo e uma pasta com folhas na cadeira. Todos os dias, depois do lanche, cada criança pega seu material de higiene bucal, escova os dentes, troca a máscara e coloca a suja em um recipiente próprio, depois de cada atividade cada criança

deve recolher seu material e guardar ou jogar o que sobrou no lixo. Benício não realiza essas atividades sem a ajuda da professora.

Das 33 crianças, 4 (quatro) precisam de uma atenção especial. Um já lê e escreve muito bem, mas não se socializa, prefere ficar só e, quando em grupo, imita os movimentos do outro ou fica olhando para a outra criança bem pertinho do rosto; uma menina não segue os comandos, se irrita muito facilmente e está sempre muito atrasada nas atividades, também gosta de desafiar a professora; tem outro menino que não quer participar das atividades mais alegres e não quer sentar ou brincar com alguns colegas, também é desafiador e briga muito.

A monitora de Benício estuda o quarto ano do magistério e tem a função de organizar as crianças no banheiro, distribuir objetos que serão utilizados nas atividades, ajudar as crianças a calçar os sapatos, ajudar a cuidar das crianças na hora do parque, ajudar na organização das crianças na sala e com seus materiais. Ela não fala muito, no entanto, é muito gentil e delicada com as crianças. Não entrevistamos a monitora de Benício, pois ela não tinha relação direta com ele em atividades específicas e ele não tinha nenhum vínculo afetivo com ela.

Não descreveremos a psicopedagoga, pois nosso contato com ela se deu apenas na entrevista, ela não frequenta a sala de aula, pelo menos não durante o período de realização desta pesquisa. Seus atendimentos são realizados fora do horário das aulas e sua sala de atendimento é bem equipada com recursos pedagógicos.

A partir do plano de atividades das docentes e das avaliações das crianças, criamos um plano individualizado de atividades que continham atividades lúdicas e pedagógicas que pudessem desenvolver funções mentais que as crianças ainda não possuíam. Para cada fase da intervenção, dialogamos com as professoras sobre o planejamento e mediação das atividades na nossa ausência e quais dificuldades, na perspectiva dela, seriam mais importantes para serem trabalhadas no momento. Algumas vezes trabalhamos na execução de atividades específicas na sala de aula, dávamos orientações individualizadas, explicando os detalhes para a execução da tarefa, envolvendo outras crianças da sala, tanto para ajudar como para serem ajudados. Em todos os momentos de atividades na sala de aula, a professora era consultada sobre o desenvolvimento do plano de intervenção.

No decorrer da intervenção, diversos materiais foram utilizados, dentre eles: bola; bonecas; carrinhos; lápis; papéis variados; tinta guache; pincel; brinquedos educativos de encaixe, seriação, coordenação motora fina e outros; massinha de modelar; fantoches; instrumentos musicais; boliche; dragão; pescaria; aero game; letras; números; atividades de labirinto; ábaco; tangram; bambolê; água; areia, entre outros.

Foram trabalhadas algumas funções mentais como, imitação, concentração, atenção e memória, imaginação, brincar funcionalmente, interação social, identificar emoções, compreender pequenos comandos, construção do conceito do eu e do outro, intencionalidade e planejamento do pensamento, aprimoramento do desenvolvimento da aprendizagem de letras e números, autonomia, respeito às regras e lógica. As duas crianças, participantes da pesquisa, estavam em momentos diferentes de desenvolvimento, portanto, nem todas as funções mentais foram trabalhadas com as duas. Durante a análise dos resultados será apresentado o plano individual construído para cada uma delas.

Nossa coleta de dados foi desenvolvida em dezembro de 2021 e nos meses de fevereiro, março, abril e maio de 2022. Em algumas semanas, não conseguia acompanhar as duas crianças todos os dias, pois elas faltavam por estarem doentes. Quando um deles estava doente, eu aproveitava para passar a manhã toda com o outro. Depois, equilibrava o tempo de acompanhamento de forma que findasse, mais ou menos, equivalente para ambos.

As atividades foram registradas em um diário de campo, em que descrevemos a rotina de nossa intervenção, os instrumentos utilizados e a participação das crianças nas atividades, bem como as funções mentais desenvolvidas e as transformações na interação com as outras crianças e a participação nas atividades propostas pela professora. As entrevistas com as mães e professoras foram transcritas e os discursos foram analisados buscando compreender a percepção delas sobre o desenvolvimento de seus filhos e alunos.

3.4 TRATAMENTO DE DADOS

A análise microgenética caracteriza-se por estar orientada para minúcias, para o que habitualmente escapa aos olhos desatentos. Durante o processo

serão buscadas as pistas, para isso, uma das formas de fazer é a tensão entre o que é típico com o que é atípico, ou entre o que é universal e singular.

A escolha desse método é por acreditarmos ser o mais adequado para analisar as sutis diferenças do comportamento das crianças em seu processo de aprendizagem. Nesse sentido, não nos interessa apenas o resultado final, mas o processo de aquisição das funções mentais pelas crianças com autismo. De acordo com os estudos de Tomio, Schoroeder e Adriano (2017, p. 45), “[...] Em geral, a microgenética como metodologia de análise se ocupa em observar cuidadosamente as relações estabelecidas pelo grupo social, preservando aspectos culturais e históricos, revelados na gênese das interações”.

Por fim, esclarecemos que o projeto foi submetido ao Comitê de ética e temos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE dos responsáveis das crianças autistas, das professoras envolvidas no projeto e a autorização dos diretores das escolas. Compreendemos que as crianças, mesmo não podendo, juridicamente, consentir com sua participação, são sujeitos de direito e, portanto, elas também foram consultadas se queriam participar. Benício respondeu que sim e Hugo apenas sorriu e puxou minha mão para ficar nos meus braços.

4 AS APRENDIZAGENS E O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS COM AUTISMO

Analizamos as atividades pedagógicas realizadas de forma lúdica. Nossa observação se deu a partir das inter-relações interativas que elas estabeleceram com as outras crianças e adultos da sala de aula, bem como foram analisados os seus processos de adaptação ao ambiente escolar. A criança, na proposta pedagógica de Vygotski, que é a perspectiva que seguiremos neste trabalho, será considerada a partir dos processos dialéticos estabelecidos entre aluno–professor–objeto do conhecimento–outros parceiros interacionais (vide Figura 1).

Figura 1 – Esquemática das principais ideias de Vygotski que nortearam o trabalho.



Fonte: Esquema criado pela pesquisadora com base nas ideias de Vygotski (1994; 1996; 1997; 2010).

Esses cinco conceitos de Vygotski, apresentados na Figura 1, serviram de base para nossas construções teóricas nesta tese. Nossas análises foram centradas na perspectiva da teoria histórico-cultural, unindo a interpretação das dimensões semiótica, histórica, cultural e social, ampliando as lentes para os processos educacionais. Nossa abordagem, conforme explicitamos, é qualitativa e microgenética, por isso, nos atemos aos detalhes da intervenção e procuramos descrever cada atividade desenvolvida e qual habilidade foi adquirida.

De um modo geral, trata-se de uma forma de construção de dados que requer a atenção a detalhes e o recorte de episódios interativos, sendo o exame orientado para o funcionamento dos sujeitos focais, as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação, resultando num relato minucioso dos acontecimentos (GÓES, 2000, p. 9).

Neste tipo de análise tudo tem significado, cada aspecto deve ser observado, cada ação precisa ser cuidadosamente estudada e está repleta de possibilidades de intervenção. O contexto da ação também deve, na medida do possível, ser englobada na análise. Abordaremos as seguintes questões: A criança com autismo na sala de aula consegue aprender e se desenvolver?, seus processos de aprendizagem podem ser mediados por atividades lúdicas? o desenvolvimento das funções mentais superiores contribui com o processo de socialização?

4.1 A INCLUSÃO DA CRIANÇA COM AUTISMO NA ESCOLA

Incluir a criança com deficiência nos espaços regulares do ensino inicia com a efetivação da matrícula. Todavia, esse passo é só o começo, visto que a criança pode frequentar a escola e não estar efetivamente incluída. Destacamos, nesse sentido, que a inclusão implica necessariamente participar das atividades, interagir, aprender, socializar, participar das disputas e alegrias da vida nessa sociedade que é a escola. Nela, a criança apreende as leis de convivência social, se beneficia dos conhecimentos acumulados e se constrói enquanto sujeito, pois há os ganhos inerentes da aquisição e vivência das experiências da cultura de seu povo. Além do aspecto cultural relacionado às expressões artísticas e movimentos culturais populares como um todo, há, igualmente, a aprendizagem relacionada à cultura comportamental e normativa seguida pela sociedade, que tende a se reproduzir no espaço institucional educativo. Assim, na escola, a criança aprende normas, regras, condutas, noções de hierarquia, crenças, alegrias e tristezas, tal como aprende a interpretar os sentimentos vivenciados e se descobre como um sujeito social.

Priorizamos o ambiente escolar e todas as experiências nele vivenciadas, não apenas por ser o lócus da pesquisa, mas também por ser o espaço de maior

interação da criança. Fazendo uma analogia, a escola é, para a criança, o que o trabalho é para o adulto, no sentido de ser um ambiente rico em trocas de experiências e, portanto, formador da existência do ser. Ao entrar na escola, a criança adentra em um mundo novo, com regras de funcionamento definidas e com espaços para serem partilhados.

Vivenciamos atualmente a abertura de grandes centros públicos de tratamento para as crianças com autismo, assim como cresce também o número de profissionais que atendem essas crianças em clínicas particulares, o que, sem sombra de dúvidas, é uma grande conquista. Entretanto, é na escola que a criança vivencia mais trocas sociais com outras crianças, o que nos permite lembrar que um dos pressupostos basilares da Constituição Federal Brasileira é o direito de todos ao acesso à escola e a uma educação de qualidade (BRASIL, 1988). Essa visão é também expressa e assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996), pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990) e pelo Estatuto da Pessoa com deficiência (BRASIL, 2015).

Se a escola, como negativa a esse direito, não possui recursos materiais e humanos para oportunizar experiências adequadas ao pleno desenvolvimento das crianças com autismo, isso prejudicará seu desenvolvimento. Soma-se ainda a questão de que, na escola, a criança aprende em um contexto real, ela aprende a identificar os sentimentos dos colegas vivenciando as alegrias, tristezas, irritação, raiva com as outras crianças e não com imagens de pessoas ou desenhos. O contexto é fundamental para se compreender o sentido e o significado e em que situações a ação deve ser executada, o que reforça a necessidade da interação entre crianças neurodivergentes e neurotípicas.

Os pressupostos básicos da teoria histórico-cultural foram alicerçados na teoria marxista, que apregoava ser as condições materiais da existência material das pessoas, e as relações de produção do trabalho, que alicerçam a formação do sujeito e da sociedade. Vigotski, influenciado pelo materialismo dialético, rompeu com a visão da psicologia de sua época, que excluía a consciência da esfera científica, e construiu sua teoria com base na crença de que o meio é estruturante da consciência humana e, concomitantemente, o ser humano domina o meio e o constrói.

A ação consciente do homem sobre o mundo, mediada pelo uso de instrumentos, representou o passo decisivo em direção à gênese do caráter genuinamente humano do homem. Vigotski estendeu essa concepção de mediação ao uso de signos, que a exemplo das ferramentas são criados pelas sociedades, agindo como transformadores da realidade sociocultural. A transmissão da cultura, tanto no que se refere à esfera das ferramentas materiais, quanto aos elementos linguísticos e estético-culturais, representa o fator decisivo no desenvolvimento humano, de onde pode-se inferir a importância do problema educacional para a compreensão do pensamento vigotskiano (SANTA; BARONI, 2014, p. 2-3).

A criança se humaniza também nas relações que constrói na escola, na participação em suas atividades de estudo e de interação. Com seus pares, internaliza a cultura existente, modifica essa cultura e, ao mesmo tempo, cria sua própria cultura e sua maneira peculiar de se inserir e participar deste grupo social. Destacamos, ainda, que a teoria é sócio-histórica por vincular à consciência e ao cognitivo não apenas a herança social do conhecimento acumulado pelos antepassados, mas também por considerar que as condições materiais de existência são, igualmente, históricas. É sociointeracionista por que todo o conhecimento acumulado é transformado através das condições de trabalho e adquirido pelo sujeito individualmente, através das interações sociais, e coletivamente, dado que as relações sociais estabelecidas, em um processo dinâmico, transformam o mundo do jeito que conhecemos.

A escola, por muito tempo, alicerçou sua prática no processo de ensino, ou seja, no professor, e todos que não aprendiam de maneira convencional eram excluídos do processo, a repetência e o abandono escolar era, e ainda é, uma realidade na vida de muitas crianças e jovens. Nunca estivemos completamente preparados para ensinar a todas as crianças e jovens típicos, ditos normais.

A inclusão das pessoas com qualquer tipo de deficiência nas salas de aula regulares trouxe consigo outros problemas advindos da falta de repertório cultural e acadêmico que guiassem as atividades pedagógicas a serem utilizadas para ensinar às crianças que, por algum motivo, não aprendessem da forma que o professor estava ensinando. O professor não tinha experiências para se apoiar, pois ele também é construído pela sociedade a que pertence. No entanto, o aluno estava na sala, o meio foi transformado, conseqüentemente o professor

também passou por um processo de adaptação, de novas construções, precisou adquirir outros conhecimentos e a aprender a lidar com a nova realidade.

Em uma pesquisa realizada por Alves (2014), *Alunos com autismo na escola: um estudo de práticas de escolarização*, concluiu-se que, para os professores, a socialização da pessoa com autismo é a dimensão mais trabalhada, que os alunos muitas vezes não realizam atividades. Desse modo, fica evidente também que, apesar do discurso inclusivo, ainda existem muitas lacunas no conhecimento de como devemos ensinar às pessoas com autismo.

A autora chegou à conclusão que o currículo e as ações pedagógicas para as crianças autistas não são inclusivas, que as crianças progridem nos anos escolares sem terem se apropriado de conteúdos básicos, como a decodificação da escrita, ou as quatro operações matemáticas. Além disso, Alves (2014) afirma que os professores não deixam transparecer que exista planejamento de metas e conteúdo a serem ensinados para as crianças com autismo e chama a atenção para a necessidade de se investigar práticas pedagógicas e currículos específicos para esse público específico.

Embora a pesquisa tenha sido realizada em 2014, muitas questões ainda estão presentes nas escolas da atualidade. As crianças com autismo, frequentemente, são negligenciadas em seus aspectos educativos, e, quando dizemos educativo, não falamos apenas do conteúdo de cada componente curricular. Nos referimos, nesse sentido, ao contexto educativo, de aprender a estar na sala, de compartilhar experiências com os colegas, de aprender a falar e a escutar, de vivenciar os processos de sociabilidade inerentes ao âmbito educacional. Registramos ainda que, de modo geral, as atividades específicas para as crianças com autismo, quando existem, são descontextualizadas e, na maioria das vezes, realizadas de forma isolada.

Vendo a aprendizagem em seu aspecto mais amplo, acreditamos, inclusive que a criança aprende a não aprender, no sentido de que, as dificuldades em aprender da maneira convencional, de se ensinar em casa e na escola, cria em seus cuidadores, pais e professores uma maneira peculiar de se relacionar com ela, gerando inúmeras concessões em seu processo educativo e muito investimento para ocupar o tempo da criança com aquilo que ela já sabe e gosta de fazer. Essas estratégias são, ao mesmo tempo, reforçadores das

diferenças e as diferenças um emaranhado de situações que impedem a criança de interagir e se desenvolver.

A influência do meio sobre o desenvolvimento é um dos pilares da teoria sociointeracionista de Vigotski. Se as crianças com autismo são expostas a estímulos muito diferentes das crianças típicas, as estruturas mentais desenvolvidas serão diferentes. A maneira de ensinar precisa ser diferente, pois, as crianças com autismo aprendem de maneira diferente. Diferente não significa ensinar outra coisa, significa ensinar a mesma coisa de outra forma. Percebemos, no período da observação, que as crianças não respondiam aos comandos gerais da professora e investimos em muitas atividades para direcionar a atenção das crianças para a professora.

O ponto central de nosso trabalho é a compreensão de que toda criança consegue aprender, independentemente de sua condição ou de seu atraso, todas são capazes de se beneficiar do processo educativo. Assim,

[...] milhares de crianças em vários países do mundo têm um desenvolvimento mental atrasado, ainda que em todos os outros aspectos não sejam muito diferentes dos seus contemporâneos. Trata-se de crianças que se mostram incapazes de aprender adequadamente e a um ritmo 'normal', em condições definidas como 'normais'. Mas foi demonstrado que ao colocar estas crianças em condições adequadas ou ao utilizar métodos especiais de ensino, muitas fazem progressos notáveis e algumas conseguem inclusive superar o seu próprio atraso (LEONTIEV, 2005, p. 87).

A inclusão da criança com autismo na escola e seu processo de aprendizagem são questões complexas e estão interligadas em muitos aspectos. Algumas vezes, a escola não está preparada para incluir o aluno com autismo. Freitas (2016) identificou em sua pesquisa como a inclusão estava acontecendo nas escolas.

Destaco alguns aspectos importantes na inclusão escolar e que com H. [sujeito estudado pelo autor] não estavam acontecendo devidamente: o atendimento educacional especializado, a qualificação/formação/capacitação dos professores e o trabalho em conjunto dos profissionais responsáveis pelo processo de incluir o aluno (FREITAS, 2016, p. 79).

Santos (2016), em sua investigação, também encontrou um cenário similar ao pesquisado por Freitas (2016), no tocante à não inclusão dos alunos autistas nas atividades escolares.

Nas entrevistas e observações, notamos que nem todos os profissionais escolares estão implicados no processo de inclusão. As razões são diversas e incomensuráveis, embora sustentadas por dificuldades reais, relacionadas tanto à formação e à competência técnica quanto às condições de trabalho. Alguns professores adotam práticas pautadas em intervenções estruturadas e planejadas, enquanto outros atuam tão intuitivamente que chegam a causar ainda mais dificuldades ao processo inclusivo (SANTOS, 2016, p.108).

Em nossa experiência na cidade de Cajazeiras – PB, também pudemos identificar que as escolas são abertas para receber os alunos com autismo. No entanto, identificamos que alguns professores não sabem o que fazer e a aprendizagem muitas vezes fica em segundo plano, amparadas no discurso que o mais importante é a socialização. O discurso até teria um efeito positivo no desenvolvimento da criança, se a ela fossem oferecidos meios de aprender a conviver com os demais. Se as práticas educativas efetivamente estimulassem a socialização, as crianças também desenvolveriam as funções mentais necessárias para se desenvolverem cognitivamente, pois as bases das duas ações são mais ou menos as mesmas. O que não significa que quem se socializa bem, necessariamente aprende os conteúdos da escola, quer dizer apenas que isso facilitará sua aprendizagem.

Portanto, ainda que a Lei 12.764/12 não preveja uma diretriz específica, os princípios norteadores do direito da pessoa com TEA devem considerar, em especial, o previsto na Convenção e na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, que garantem acesso à educação, mas também o aprendizado, evitando-se que tenhamos uma inclusão de ‘faz de conta’. Além disso, outra preocupação essencial para que se efetive o direito à educação é que sejam disponibilizados apoios que eliminem barreiras a fim de garantir a participação do aluno em igualdade de condições com os demais (TIBYRIÇÁ; D’ANTINO, 2018, p. 57).

Considerando os apontamentos identificados por Tibyriça e D’Antino (2018), destacamos que nossa intervenção foi na sala de aula, lugar privilegiado de aprendizagem e vivências sociais partilhadas. Depois da observação, identificamos que aspectos deveriam ser trabalhados com cada criança e

traçamos um plano individualizado, considerando suas necessidades específicas, como está preconizado na Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva.

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutiva à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p.16).

A par dessas diretrizes político-educacionais, nossa intervenção foi construída com a ajuda das professoras da sala e buscou a efetiva integração da criança. Inicialmente, priorizamos as ações com objetivo de facilitar a participação das crianças com autismo na rotina da escola, com os colegas, professores e funcionários da instituição.

A socialização é um dos aspectos fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, portanto, a integração da criança nas atividades da escola é fator crucial. Participar da rotina escolar desenvolve um sentimento de pertencimento, que coloca a criança em várias situações de aprendizagem e fortalece a autoconfiança e a imagem que as outras crianças irão criar sobre a criança com autismo, despertando naquelas, também o interesse em compartilhar experiências em situações de igualdade. Essas relações são essenciais para desenvolver aspectos importantes nas funções mentais das crianças com autismo.

Ao visitarmos a escola de Hugo e acompanharmos a rotina ali desenvolvida, percebemos que, de forma geral, ele não se integrava às atividades desenvolvidas ou apresentava dificuldades. Por isso, elaboramos um plano de atividades que foram aplicadas, conforme descrito no quadro 6, apresentado a seguir, visando a integração dele às atividades no processo de aprendizagem pretendido e, conseqüentemente, o desenvolvimento de funções mentais.

Quadro 6 – Atividades desenvolvidas, na intervenção, relacionadas à rotina na escola (HUGO).

Objetivo	Atividade desenvolvida	Funções mentais
Aprender a sentar no chão com os colegas e a professora.	Participava da atividade ao lado dele ou por trás.	Pertencimento ao grupo
Pôr-se na fila.	Demonstrava qual o lugar que deveria ocupar na fila e ficava ao lado conversando e segurando sua mão. Depois que aprendia, ele mesmo procurava um lugar e já colocava a mão no ombro do colega da frente.	Disciplina
Sentar na mesinha de atividades.	Utilizava o próprio prazer da brincadeira, ajudando-o a descobrir o que podia fazer com o brinquedo.	Socialização /Disciplina
Alimentar-se sentado no refeitório.	Sentávamos juntos. Depois, ele já sentava apenas com os colegas.	Socialização
Guardar seus sapatos.	Ir junto guardar os sapatos e depois esperar que guardasse sozinho	Autonomia
Escovar os dentes.	Brincava com a escova, com a língua, mostrava os dentes.	Autonomia
Aprender a retirar e a colocar sua roupa.	Despir-se e vestir-se.	Autonomia

Fonte: Dados da pesquisadora

Como Hugo não sentava nem na cadeira, nem na hora da socialização na rodinha, começamos a estimular o sentar na hora da rodinha. Sentar na rodinha na educação infantil é sentar no chão, em círculo. Inicialmente sentávamos com ele, tinham músicas e gestos imitando os personagens, a professora contava histórias, essa foi uma das atividades que Hugo conseguiu participar com mais pregnância. Passou a se concentrar, aprimorou a atenção voluntária, começou a cantar e a imitar.

A diferença substancial no caso da criança é que esta pode imitar um grande número de ações — senão um número ilimitado — que supera os limites da sua capacidade atual. Com o auxílio da imitação na atividade coletiva guiada pelos adultos, a criança pode fazer muito mais do que com a sua capacidade de compreensão de modo independente. A diferença entre o nível das tarefas realizáveis com o auxílio dos adultos e o nível das tarefas que podem desenvolver-se com uma atividade

independente define a área de desenvolvimento potencial da criança (VIGOTSKI, 2005, p. 37).

Conjuntamente à atividade da rodinha, realizamos uma série de ações que permitissem a Hugo aprender a posicionar-se na fila para entrar na sala de aula. Ao longo do processo, permanecer na fila sem que precisasse segurar na mão dele foi muito importante para a integração com os colegas.

Em relação às atividades em que deveria se sentar, Hugo compreendeu que deveria sentar e já seguia esse comando sem muita resistência, mas ainda não conseguia realizar as tarefas sem ajuda. Os comandos verbais da professora não eram suficientes para entender o que desejavam que ele fizesse. Ele precisava de alguém que o auxiliasse demonstrando o que tinha que fazer.

Com relação à participação na rotina escolar, Camargo *et al.* (2020) indicam que essa tem sido uma das dificuldades apontadas pelos professores na inclusão da criança com autismo nas salas de aula regular. Fiorini (2017) analisa que seguir a rotina da escola ajuda na aquisição da independência e da autonomia da criança, o que faz com que seja imprescindível que as crianças com autismo participem dessas atividades rotineiras no espaço educativo. Por sua vez, em termos de políticas educativas, nos documentos oficiais da educação a participação na rotina da escola é indicado como sendo um fator muito importante para a inclusão da criança na escola (BRASIL, 1998).

Depois da intervenção, Hugo conseguiu participar da rotina da escola, está começando a falar, realiza algumas atividades em consonância com seus pares, está um pouco mais integrado e seus movimentos estereotipados só aparecem quando está sem mediação. No entanto, ainda não interage com seus pares, como, seus colegas, pois a interação está presa à ação. O tempo de intervenção foi muito curto para o caso dele, tínhamos que ter tido muito mais tempo, para que ele desenvolvesse a linguagem e, assim, pudesse compreender outras nuances da interação.

A rotina da escola também foi mediada com Benício, sua agitação motora dificultava a realização de algumas atividades e era muito difícil para ele permanecer sentado em sua carteira, usar e organizar seu material escolar e colaborar com as atividades coletivas ou verbais. No quadro 7, apresentado a

seguir, descrevemos as atividades planejadas para Benício, visando também o desenvolvimento de funções mentais específicas.

Quadro 7 – Atividades desenvolvidas, na intervenção, relacionadas à rotina na escola (BENÍCIO).

Objetivo	Atividade desenvolvida	Funções mentais
Abrir e fechar sua lancheira, sua pasta e seu estojo.	Ajudava a criança a realizar a atividade até que ela conseguisse realizar sozinha. Conversava sobre a importância de saber manusear seu material.	Coordenação motora fina.
Participar das atividades pedagógicas sentado.	Conversas e experiências em desenvolver as atividades se levantando e ficando sentado	Lógica, atenção, concentração, planejamento de atividades.
Terminar as atividades propostas pela professora.	Ajudava a desenvolver as atividades até que ele conseguisse desenvolver sozinho.	Autonomia, responsabilidade,
Lavar as mãos.	Conversas sobre a rotina da escola	Participação
Brincar nas atividades coletivas.	Brincava com ele e as outras crianças.	Participação
Sentar entre duas crianças.	Sentava atrás dele. Conversava com a professora sobre a importância de ele ver o que ela estava fazendo.	Atenção, concentração, interação com os colegas.
Guardar seu material de uso pessoal.	Brincar de “vamos achar”. (Encontrar seu material e visualizar onde deveriam ser guardados).	Organização, memória e responsabilidade
Colaborar com a organização dos brinquedos nas atividades coletivas.	Incentivava a ajudar no recolhimento dos brinquedos e livros que utilizava com os colegas	Participação
Participar das apresentações culturais.	Ajudava na memorização das coreografias das danças e peças.	Imitação, integração e expressão corporal.

Fonte: dados da pesquisa.

No processo de aprendizagem com Benício, cada dia ensinava uma coisa sobre a rotina da escola. No início de cada atividade, eu executava a ação e conversava sobre a importância de aprender a fazer sozinho, no outro dia dizia que achava que ele tinha aprendido e que queria ver como era que ele fazia, algumas vezes ele não conseguia e se irritava, dizia que não conseguia. Eu

brincava com ele e dizia que não tinha pressa para ele aprender, que ninguém nascia sabendo, sempre contava uma história bem comprida sobre uma criança que não sabia fazer alguma coisa que ela já sabia. Concomitantemente a contar a história, realizava a ação que ele estava aprendendo, até que ele fazia sozinho. Ele adorava as histórias sobre essa criança imaginária que sabia menos que ele. Essa atividade realizada encontra respaldo no que propõem Lenz da Silva et al. (2020), ao analisarem que:

Uma forma de diminuir os obstáculos frente ao aprendizado, é a individualização do ensino. Esta individualização não se refere a um currículo paralelo exclusivo para o aluno com deficiência, mas sim pensar nas especificidades, nas individualidades do aluno ao se planejar o acesso ao currículo e conteúdos numa perspectiva de educação inclusiva (SILVA *et al.*, 2020, p.138).

Em meio ao processo que desenvolvemos, Benício aprendeu a cuidar de seu material e a manuseá-lo de forma adequada. Hoje ele guarda sua lancheira, sua pasta, escova os dentes, guarda a escova e a pasta de dente na pasta, troca a máscara, trocar os sapatos antes e depois do parque. Eu fazia questão de pontuar sua evolução, falava como ele era responsável e inteligente, como se sentia quando não conseguia fazer e como estava se sentindo depois de aprender.

Essas habilidades adquiridas estão relacionadas à função executiva – FE, que se caracteriza por:

Os seres humanos são capazes de lidar com novas situações e se adaptar às mudanças de maneira rápida e flexível. As habilidades cognitivas que permitem ao indivíduo controlar e regular seus pensamentos e comportamentos são denominadas de diversas formas na literatura, incluindo (mas não se limitando a): funções executivas (FE), funcionamento executivo, habilidade executiva, entre outros sinônimos (UEHARA, CHARCHAT-FICHMAN; LANDEIRA-FERNANDEZ, 2013, p. 25).

Ao desenvolver as habilidades necessárias para seguir a rotina na escola, as crianças da pesquisa aprimoraram suas capacidades cognitivas e se desenvolveram, pois conseguiram se autorregular, antecipar mentalmente as ações que iriam executar. A organização dos objetos, nesse sentido, ajuda no processo de organização mental.

Outra forma de estudar as FE é por meio de um olhar focado no desenvolvimento humano. Apesar de Jean Piaget e Lev Vygotsky, não serem autores que estudaram as FE diretamente, suas teorias psicogenéticas forneceram fundamentação teórica para a compreensão do desenvolvimento das habilidades cognitivas e emocionais e sua autorregulação ao longo dos primeiros anos de vida (UEHARA, CHARCHAT-FICHMAN; LANDEIRA-FERNANDEZ, 2013, p. 32).

A criança aprende correndo, pulando, deitada, brincando e todas essas atividades são fundamentais para o seu desenvolvimento. Todavia, para desenvolver a atenção, a concentração e a percepção, a criança também precisa aprender a sentar, a ouvir e a utilizar a mesa para desenvolver atividades. Do mesmo modo, precisa entender que ele é regido na escola pelas mesmas regras dos colegas e que é de sua reponsabilidade cuidar de seu material. Conforme apontado por Guareschi,

Os papéis do professor e monitor não devem ser confundidos, mas também precisamos considerar que, muitas vezes, os alunos com autismo permanecem um tempo significativo circulando pela escola e quem realiza esse acompanhamento é o profissional de apoio e não o professor do ensino comum ou da Educação Especial (GUARESCHI, 2016, p. 157).

Como bem enfatiza a pesquisadora supracitada, e eu também já presenciei, inclusive nas escolas em que realizei a intervenção, as crianças com autismo passam muito tempo sem uma mediação, andando pela escola sem um objetivo definido. Por isso, a inclusão nas atividades cotidianas na sala de aula sempre foi um objetivo em nossa intervenção, quanto mais tempo ela permanecer fora de atividades programadas para seu desenvolvimento, menos ela terá a oportunidade de aprender.

Benício conseguiu atingir todos os objetivos relacionados à participação na rotina da escola, foi muito além de nossas expectativas para a pesquisa, ele está bem melhor do que alguns de seus pares. Realiza as tarefas no tempo certo, segue a rotina da sala sem muitos comandos. Inclusive na hora de brincar no parque e com os jogos educativos. Seu progresso na interação com os colegas foi espetacular, ele compreendeu suas dificuldades e começou a perceber alguns aspectos das relações sociais.

Destacamos, nesse sentido, que não é possível participar das atividades escolares sem participar de sua rotina. Nos momentos em que a criança era

retirada da sala, era com o intuito de ter uma mediação mais individualizada em algum aspecto que ela precisava desenvolver para poder participar das atividades em grupo. Sentar para aprender foi uma das atividades que trabalhamos individualmente. Realizamos muitas brincadeiras sentados na cadeira com o apoio da mesa. Exemplo: com jogos de montar, de bater, de construir, de tocar piano e flauta, de riscar, de comidinha, de seriar, agrupar e encontrar objetos em livros.

Realizamos a mesma atividade algumas vezes, até que a criança internalizasse a ação. Hugo demonstrou, em vários momentos, que iremos descrever depois, que conseguia compreender o significado da ação e que planejava mentalmente a sequência das atividades da escola. Benício, depois de muita conversa, compreendeu que realizar as tarefas era mais prazeroso do que ficar correndo.

Para Vigotski (2010, p.116), “o processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento potencial.” Aprender a seguir a rotina da escola possibilitou não apenas participar das atividades, criou outras possibilidades de aprendizagem, que impactou no desenvolvimento de funções mentais ausentes. Sentar propiciou o aprimoramento da concentração, da atenção, de seguir comandos necessários à brincadeira e, conseqüentemente, ajudou nas atividades em sala de aula com a professora. Cada nova aprendizagem ajudou em seu processo de desenvolvimento.

Depois de várias experiências fora da sala, tanto Hugo quanto Benício aprenderam a sentar na cadeira e, gradativamente, eles foram sentando por escolha. Quando chegávamos na sala de atividades, eles já procuravam uma cadeira e sentavam antes que eu pedisse. Só depois de ter internalizado o sentar em nossas atividades individuais é que passamos a sentar na mesinha da sala com os colegas. Na sala de aula, foi um pouco difícil para Hugo, pois as atividades na mesa eram coletivas e os colegas tomavam o brinquedo, ou o lápis, ou a tinta que ele estava usando e nesses momentos ele levantava e começava a pular balançando as mãos. Eu chamava Hugo para a mesinha e aproveitava para conversar com os colegas dele sobre a importância de respeitar o material que ele estava usando. Benício, por sua vez, se adaptou muito mais rápido, pois

as atividades na mesa, na série dele, eram, na maioria das vezes, individuais. Mesmo nas atividades coletivas, os colegas não pegavam no material dele.

Para que o leitor possa compreender um pouco mais o processo de intervenção, optamos por apresentar alguns fragmentos retirados do diário de campo. Como nossa análise é microgenética, a apresentação dos detalhes é muito importante e o contexto da atividade completa a interpretação.

Hugo estava correndo pela sala, mostrei alguns brinquedos até que se interessasse por algum. Quando viu o dragão se movimentando, parou e ficou rindo, coloquei o brinquedo na mesa e chamei para sentar, ele aceitou e comecei a movimentar a cabeça e as asas, ele se assustava e ria. Já queria se levantar, mas sentou quando entreguei o dragão, passamos um tempo brincando, quando percebi que perdeu o interesse, guardei o brinquedo e abri a sacola que tinha levado, ele olhou e escolheu outro. Eram umas placas de alinhavo, expliquei que teria que colocar a linha dentro do buraco e puxar, como não conseguia colocar, eu colocava e pedia para puxar, ele parecia estar se divertindo. Depois pegou a placa com o cordão e se levantou, começou a andar puxando a placa pela linha e ficava olhando a placa. Eu continuei sentada na mesa, olhando para ele, acho que ele esperava que eu fosse atrás dele, pois passou um tempo olhando pra mim. Depois sentou outra vez e pedi para guardar a placa, ele não guardou, então mostrei o saco e fiz um gesto para que colocasse a placa, ele queria retirar outro brinquedo, mas disse que só poderia retirar outro quando guardasse o que tinha na mão, ele se zangou e levantou, continuei sentada e ele ficou olhando, voltou a sentar e guardou. Escolheu um relógio com peças de encaixe. Retirei todas as peças e expliquei como colocava, como não conseguia entender, coloquei uma peça na mão dele e mostrei as características, depois peguei o dedo dele e passei no lugar que encaixava, só assim conseguiu colocar e pegou outra, repetimos a ação em cada peça e por fim terminamos. Passamos 50 minutos nesta atividade.

Quando estava falando com ele, percebi que olhava e ria.

(Fragmento de um dia da Intervenção com Hugo - 14 de dezembro de 2021).

Sentar para lanche foi outra experiência vivenciada na intervenção de Hugo. Inicialmente, percebi que a professora corria atrás dele com a mamadeira, então, comecei a fazer com ele um atendimento na mesinha do refeitório, sem

brinquedos. Nesse momento, o vínculo afetivo comigo já estava mais consolidado e ele sempre me acompanhava. Sentamos e ele deitou a cabeça no meu colo; comecei a alisar os cabelos dele e a conversar, mesmo não respondendo, parecia gostar da conversa, pois olhava e ria algumas vezes. Sobre esse momento, registrei:

Hoje foi o primeiro dia que fiquei com Hugo no refeitório na hora do lanche, eu sentei no banco e ele se deitou e apoiou a cabeça nas minhas pernas, peguei a mamadeira e entreguei em suas mãos. Enquanto tomava a mamadeira, falei sobre os colegas comerem sentados na mesa que estava na nossa frente (Cada sala fica em uma mesa separada, tem um banco bem comprido em cada lado da mesa e todos sentam um ao lado do outro). Falei que todos os colegas estavam comendo e se divertindo.

No dia seguinte.

Ele tomava água em uma garrafinha e troquei a garrafinha por um copo, entreguei na mão dele e ele bebeu sozinho. Estava na hora de retirar a mamadeira na escola.

(Fragmento de um dia da Intervenção com Hugo - 25 de fevereiro de 2022).

Hugo fez a troca da mamadeira pelo copo sem nenhum problema. Auxiliou nesse processo o fato de que mostrei a ele que eu bebia em copo, os colegas bebiam em copo e que ele também era capaz. Acredito que ele já estava pronto para deixar a mamadeira, não posso nem dizer que ensinei, pois aceitou a mudança sem necessidade de explicação. Nunca conversei com a mãe de Hugo sobre a mamadeira, mas a partir do dia que ele tomou no copo, nunca mais ela mandou a mamadeira para a escola.

Determinados comportamentos sociais são aprendidos pela observação e pela imitação, nesse sentido, o fato de ele ter aprendido sem muitos ensinamentos, demonstra que o vínculo já estava estabelecido. A interação pode ser suficiente para que a criança adquira novos comportamentos, o que nos leva a concordar que “Interação é uma influência recíproca, uma ação dialética. Partindo deste pressuposto, percebe-se que quanto mais significativa e intensa for a relação, mais ela favorecerá o desenvolvimento e a aprendizagem.” (PIECZARKA; VALDIVIESO, 2011, p. 61). Desse modo, posso destacar que,

frente às minhas interações com Hugo, isso contribuiu para que ele aprendesse a beber no copo e a olhar para o meu rosto quando falava com ele ou com outras pessoas, o que auxilia para que a criança estabeleça um foco na atividade que está sendo realizada, a partir dos comandos e da interação direta com o adulto.

Benício, por sua vez, não lancha na escola. Tivemos várias experiências de levar comidas diferentes das que a mãe mandava, a única comida que aceitou foi o bolo, mesmo assim comia bem pouquinho. No entanto, na hora do lanche, pegava a lancheira, levava para a mesa, abria e pegava a garrafa de água, tomava uns goles e depois abria o pote com o lanche que a mãe tinha mandado, dava uma mordida em cada coisa e guardava tudo alegremente. Dizia que já estava sem fome. A mãe informou que ele comia muito na hora do café e que não tinha problema se ele não lanchasse. A professora também trabalhava com a sala toda sobre o consumo de frutas e sucos. Levava frutas diversificadas e dividia com as crianças. Ele sempre dava uma mordida ou tomava um gole, mas não passava disso.

Ele não tem muita seletividade alimentar e não se nega a provar as comidas. Na escola de Benício, as crianças lancham sentadas em suas mesas e não podem circular pela sala, pois é o momento que tiram a máscara e depois trocam por outra limpa. Surpreendi-me com a naturalização da troca da máscara das crianças da sala e Benício também aprendeu a trocar sem problemas. Todas as crianças tinham um objeto, que era de pano ou de plástico, do qual tiravam a máscara limpa e colocavam a suja. Benício não lanchava efetivamente, no entanto, queria participar, a seu modo, do momento do lanche, o que demonstra pertencimento àquele grupo. O horário do lanche é muito demorado e eu sempre aproveitava esse tempo para realizar atividades individuais com ele ou para terminar atividades.

Nesse processo de interação, cada vez que a criança internalizava uma ação, eu acrescentava um novo componente, ou ampliava a dificuldade, ou a complexidade da ação, tinha muito cuidado para que sempre tivessem muitas experiências de sucesso nas atividades. Só passávamos para outras atividades quando a nova função mental estivesse bastante consolidada, quando a criança tivesse efetivamente compreendido o processo, como ocorreu com Hugo em relação à comida – o que já estava consolidado para Benício.

Conversei bastante com Hugo sobre entrar na fila para ir para o refeitório. Ele ficou segurando na minha mão e entrei na fila com ele, depois deixei ele entre dois colegas e fiquei ao lado dele, com uma das mãos na minha, até que chegamos ao nosso destino. Desta vez, sentei com ele na mesa dos colegas e ele teve que ficar sentado, pois as outras crianças também estavam sentadas. Coloquei o prato com o lanche e um copo com iogurte, ficou olhando pra mim, peguei a mão dele e coloquei no copo, riu e tomou o iogurte de uma vez, depois queria se levantar, entreguei os biscoitos e mostrei que os colegas estavam comendo sentados. Ele riu e começou a comer. Falava com todos que estavam perto sobre o delicioso lanche que estavam comendo. Também tocava em Hugo e brincava com suas mãos enquanto mastigava. Falava que ele já conseguia comer sozinho e que agora era uma criança grande. Um colega chorou e disse que era um bebê, não era uma criança, que não queria comer sozinho. A professora veio dar a comida na boca do menino e Hugo permaneceu comendo seu lanche. Outras crianças da mesa disseram. “Tia Ane, eu também sou uma criança grande, sei comer sozinho.” E conversamos sobre como o lanche fica mais gostoso quando comemos com as nossas mãos.

(Na escola é comum as professoras darem o lanche na boca das crianças, mesmo elas já tendo três anos, pois, segundo a professora, os pais olham pela câmara e reclamam quando a criança não come tudo).

(Fragmento de um dia da Intervenção com Hugo - 04 de março de 2022).

Um dia cheguei na escola e Hugo estava sentado ao lado da professora, inicialmente fiquei satisfeita, pois ele estava sentado, no entanto, percebi que ele olhava para o nada e não participava. Embora tivesse outros colegas na frente dele, estes não despertavam sua atenção. Pedi licença à professora e sentei com ele no círculo, só que olhando para ela em linha reta. Ele começou a participar e a tentar repetir os movimentos. No fim da atividade, eu e as professoras conversamos sobre o lugar que ele deveria ficar nas atividades que exigissem atenção para as ações da professora. Conversei sobre o assunto também com a professora de Benício e ela disse que ficaria atenta ao lugar dele no círculo. Nos dias que se seguiram, a professora percebeu que ele estava participando mais.

Ainda em relação a sentar, ensinei a Hugo e a Benício a sentarem de pernas cruzadas na frente do corpo, ação que, na educação infantil na cidade de Cajazeiras – PB, chamamos de “pernas de borboleta”. Sentar em W, que era como eles sentavam, prejudica no desenvolvimento da dominação manual, pois, passar muito tempo sentada em W, pode favorecer a instalação de encurtamentos e contraturas musculares.

Hugo já apresentava sinais da inteligência prática e já fazia uso de signos, com estas funções mentais conseguimos que ele começasse a desenvolver algumas das funções mentais superiores, principalmente a atenção, a imitação, a memória e a concentração. No entanto, ainda precisávamos que ele desenvolvesse a fala e assim pudesse aprimorar as funções mentais que já conquistou e desenvolver outras funções.

Embora a inteligência prática e o uso de signos possam operar independentemente em crianças pequenas, a unidade dialética desses sistemas no adulto humano constitui a verdadeira essência no comportamento humano complexo. Nossa análise atribui à atividade simbólica uma função organizadora específica que invade o processo do uso de instrumentos e produz formas fundamentalmente novas de comportamento. (VIGOTSKI, 1994, p. 32-33).

Hugo ainda não fala, por isso conversava muito com ele, sempre que estamos fazendo alguma coisa, gostava de nomear os objetos, de descrever o que estávamos fazendo, de falar sobre a atividade, sobre suas ações. Já havia percebido que algumas professoras das outras salas ficam olhando quando estava conversando com ele. No entanto, a professora dele também começou a falar mais com ele. A monitora é muito calada, mas, de vez em quando, percebia que ela estava conversando com ele, principalmente na hora do banho, sempre explicava o que ia fazer. A professora e a monitora também começaram a brincar conversando com ele. Sempre que eu chegava na escola, elas contavam alguma coisa que tinham feito com ele na minha ausência.

[...] o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem (VIGOTSKI, 1994, p.33).

O desenvolvimento da linguagem é fator crucial para o desenvolvimento cognitivo na teoria de Vigotski. Ouvir outras pessoas falando é a base para o desenvolvimento da linguagem. Quanto menos uma criança fala, mais ela precisa que conversem com ela. Bruner (2005) afirma, no prefácio do livro *Pensamento e Linguagem*, de Vigotski, que,

[...] é a interiorização da ação manifesta que faz o pensamento, e, particularmente, é a interiorização do diálogo exterior que leva o poderoso instrumento da linguagem a exercer influência sobre o fluxo do pensamento. O homem por assim dizer, é modelado pelos instrumentos e ferramentas que usa, e nem a mente nem a mão podem isoladamente, realizar muito (BRUNER, 2005, p. IX).

A linguagem é um aspecto muito importante para o desenvolvimento cognitivo, pois, associada às experiências com o meio, colabora com a linguagem interiorizada e com o desenvolvimento do pensamento conceitual. São as atividades práticas, realizadas com a mediação dos adultos que despertam a criança para a permanência dos objetos. Para aprender a falar, a criança precisa compreender o nome dos objetos e as ações que a rodeiam.

A fala é um tema recorrente na obra de Vigotski, sendo um dos pontos centrais na explicação do desenvolvimento do pensamento em sua obra. Desse modo, ao longo do processo com Hugo e Benício, muitas atividades foram executadas com o objetivo de desenvolver ou melhorar essa função mental, dado que temos por base a concepção de que:

A fala é tão importante quanto a ação para atingir um objetivo. As crianças não ficam simplesmente falando o que elas estão fazendo; sua fala e ação fazem parte de uma mesma função psicológica complexa. Dirigida para a solução do problema em questão.

Quanto mais complexa a ação exigida pela situação e menos direta a solução, maior a importância que a fala adquire na operação como um todo. Às vezes a fala adquire uma importância tão vital que, se não for permitido seu uso, as crianças pequenas não são capazes de resolver uma situação (VIGOTSKI, 1994, p. 34).

Como já disse anteriormente, nosso objetivo não era ensinar as crianças a falar. Em nossas interações, buscávamos criar situações em que a fala estivesse presente e despertar na criança o desejo de se comunicar através dela. Para exemplificar como ocorria esse processo, trago mais um relato de experiências.

A professora titular faltou e estava uma professora substituta, quando cheguei todas as crianças vieram falar comigo e entendi que, na ausência da professora, elas estavam recorrendo ao adulto mais familiar. A nova professora estava com dificuldade de organizar as crianças e me ofereci para mediar as atividades do dia. Combinamos que ela ficaria de auxiliar. Hugo não gostou muito da mudança, não queria sentar na minha frente, só queria sentar ao meu lado, a monitora ficou sentada em frente a ele, cantando e fazendo os mesmos movimentos que eu fazia ao cantar, para que ele pudesse acompanhar. Ao terminar a atividade da rodinha, fomos realizar a atividade nas mesas. Hugo sentou e ficou esperando, como eu estava mediando com todos os alunos, pedi que a professora cumprisse com meu papel com ele. Cada criança que chamava, eu atendia e explicava o que fazer. Hugo não aceitou a ajuda da professora e se levantou, ficou pulando na sala e eu olhando para ele. Já estava indo ajudar, quando ele gritou. “Ane, Ane, Ane, Ane”. Todos na sala pararam. A professora auxiliar da sala disse: “- Eu não digo mesmo, não chama nem a mãe e está chamando você”, uma criança da sala disse: “Ele fala”. Eu fui até ele e recebi um grande abraço, ele não queria mais me soltar. Eu pedi desculpas à professora substituta e disse que iria ficar com ele. Ele puxou minha mão para irmos para a sala que costumamos brincar. Brincamos de muitas coisas e ele se aborreceu na hora de voltar para a sala

(Fragmento de um dia da Intervenção com Hugo - 20 de abril de 2022).

Essa não foi a primeira vez que ele falou, já tinha dito muitas palavras antes, sempre em resposta a uma pergunta de alguma atividade, ou repetiu alguma palavra que eu ensinava. Entretanto, essa foi a primeira vez que ele falou comigo querendo alguma coisa, o que também permite inferir que, ao me chamar por meu nome, ele tanto compreendeu as minhas apresentações que fiz para ele ao longo de nossa convivência, quanto que percebia e via outras pessoas (adultos e crianças) me chamando assim, o que o leva a imitar. Contudo, não foi uma simples imitação de um gesto de linguagem, mas sim a expressão, ao mesmo tempo, de um reconhecimento/identificação (ela é Ane, vou chamá-la), quanto de um desejo (vou chamá-la porque quero brincar, quero atenção para as atividades que fazemos).

Além disso, considerando o modo de ser de Hugo, mais carinhoso e dengoso, podemos ver, ainda, pela expressão de linguagem enfática – Ane, Ane, Ane, Ane – a intenção de chamar a atenção para si e, igualmente, de traço de afetividade, pois o querer repetir comigo as atividades que fazíamos demonstra que, para ele, de algum modo, estava sendo prazeroso, a ponto de querer que ocorresse novamente. Destaco, nesse viés, que é também um indício de como, para ele, as atividades estavam constituindo sentido, representavam uma significação positiva em seu contexto escolar.

No que concerne à linguagem, em seu desenvolvimento e expressão, apresento abaixo um relato, em ordem cronológica, das vezes em que Hugo falou:

Relato da evolução da fala de Hugo, com fragmentos de vários dias.

Depois que ele começou a imitar, comecei a brincar de abrir e fechar a boca, ele repetia, brincamos de colocar a língua pra fora e quando ele colocou a dele eu disse: - “Vou pegar sua língua”, ele ria e adorava a brincadeira, colocava a língua pra fora para eu tentar pegar. Em seguida comecei a soprar nos meus lábios produzindo sons, ele não conseguiu repetir, mas ficava pegando na minha boca para sentir. Pegava na minha boca e ria. Comecei a produzir alguns sons: ba, ba, ba. E conseguiu repetir. Falei pa, pa, pa, mas ele continuou falando ba, ba, ba, . Mostrei bem calmamente como produzia o ta, o fa e ele conseguia repetir. Depois desse dia, ele sempre queria tirar minha máscara para ver minha boca. Brincamos alguns dias de produzir sons e mostrar a língua. Depois estava realizando uma atividade com as vogais. Eu sempre conversava enquanto brincava, fazia perguntas e eu mesma respondia. No fim da brincadeira, ele falou as vogais. Em outro dia, eu estava brincando de tangram com ele na mesinha da sala e outros colegas pediram para brincar, eu dividi o material, pois tinha muito, e comecei a explicar olhando para ele: “Vamos juntar os vermelhos, depois os verdes. Eu mostrava uma peça e ele entendia e pegava as peças para agruparmos. Desmanchava o que tínhamos feito e dava comandos para agruparmos em triângulos, quadrados, círculos, depois agrupava os finos e os grossos. Em todo momento eu perguntava e alguns colegas respondiam e eu repetia para ele. No fim da brincadeira eu perguntei. Que peça é essa? Ele imediatamente respondeu – Quadrado. Então, eu perguntei o nome das outras peças e ele respondeu, triângulo, círculo. Chamei a professora e pedi que ele falasse o nome da peça que eu estava segurando e ele repetiu. Outro dia estávamos fazendo uma atividade com lã de algodão para fazer uma ovelha, eu sentei com ele e fiquei demonstrando como puxar a lã para ficar mais solta e poder colar. Na atividade, eu comecei a dizer: “Vamos Hugo, me ajude a puxar, puxe.” “Vamos homem, me ajude a puxar”, e ele bem concentrado tentando puxar. Depois falou – “puxe, puxe”. Ele não falou pra mim, falou para ele mesmo. Pareceu um pensamento em voz alta. A professora ficou repetindo a palavra, mas ele não falou mais. Na sequência, ele começou a falar na hora das músicas, começou a falar algumas palavras que se repetiam. Sempre falava alguma palavra em dias alternados. Depois chamou meu nome. Quando levei a luvinha com os patinhos, ele cantou a música quase toda. Depois, eu comecei a cantar um pedaço das músicas e

ele completava, mas não era sempre. Ele só falava em alguns dias. Depois ele falou o nome de algumas consoantes. Posteriormente, comprei um livro que gravava a criança lendo e depois ela poderia ouvir. Li o título do livro, gravei e coloquei para ele ouvir. Ele não quis saber da história, queria gravar e ouvir. Eu falava mamãe, gravava e colocava para ele ouvir, depois falei bom dia, olá, não, mas ele não repetia, ele falava vários sons, e depois ouvia com animação, mas os sons que ele produzia não formavam palavras, levei o livro várias vezes e era o brinquedo que ele preferia, no dia que levava ele só brincava disso. Começou a “conversar”, ou seja, falava várias palavras sem sentidos, como se estivesse conversando. Depois ouvia e começava a gravar outra vez.

Na sequência, ele falou alguns números em inglês em uma atividade. Não sei quem ensinou ele a falar os números em inglês, estava brincando com um relógio de encaixe que tem números e ele contou em até dez. Como eu decodifico os números em inglês, eu entendi. A professora disse que ele estava começando a falar uma palavra ou outra com ela também.

Devido à importância da linguagem no desenvolvimento cognitivo, investimos muito tempo tentando despertar em Hugo a necessidade de se comunicar, tentamos várias possibilidades de interação que não fosse a fala: como o sorriso, o olhar, o pegar na mão, as expressões faciais, o carinho, a demonstração prática do ato, os gestos. Isso porque, antes de aprender a falar, a criança precisa compreender que é interessante se comunicar, visto que, primeiro ele aprende a se comunicar, depois ele aprende a falar. O bebê se comunica pelo choro. Hugo também chorava muito quando não era compreendido em suas necessidades, o que fez com que, gradativamente, fossemos ensinando-o a demonstrar o que queria. No fim da intervenção, ele quase não chorava mais.

Já em relação a Benício, no que concerne à linguagem, o processo se deu conforme relato apresentado a seguir.

Relato da evolução da conversa de Benício, com fragmentos de vários dias.

Benício já falava no início da intervenção. A fala acompanhava apenas suas ações e estava presa ao momento presente, tudo que fazia, ele perguntava para si mesmo, “Por que eu estou descendo a escada? Por que vamos sair pela porta? Por que a árvore está ali? Ou perguntava para mim. “O que é isso? E apontava. Eu respondia. – “Isso o quê?” E ele respondia: - “Aquela árvore”, e na sequência ele perguntava. Por que é verde? Por que está ali? Por que cresceu? Parecia uma conversa dele com ele mesmo. Só ele falava, não dava tempo para ninguém responder, e poucas vezes respondia ao que se perguntava. Passei a responder com uma história bem longa. Explicava os mínimos detalhes da pergunta dele e no fim perguntava o que ele entendia sobre algum aspecto. Ele já vinha com outra pergunta e eu insistia

que ele respondesse. Depois brincamos de cada um perguntar e o outro tinha que responder. Pedia para ele respirar quando eu estivesse falando e ficava disputando meu direito de falar. Eu dizia que não era justo só ele falar, que eu também queria falar. Ele ria com minhas palavras e comecei a contar muitas histórias sobre as coisas que nos cercavam. Se ele perguntasse sobre uma pessoa, eu contava toda a história de vida dela, depois da função dela na escola. Se perguntasse sobre um objeto, eu falava sobre como era fabricado, como era utilizado em diferentes partes do mundo. Ele começou a brigar comigo para poder falar. “Deixe eu falar também” e ria. Depois dizia: agora é a minha vez. Gradativamente fomos encontrando um equilíbrio nas conversas. Depois, eu o levei para realizar algumas atividades, como comprar um lanche na cantina. Ele ficava parado, olhando para a comida e eu dizia: “Peça o que você quer.” “Ele respondia: “como eu pergunto?”. Eu dava vários exemplos. Você pode dizer: “Bom dia, por favor me dê um pedaço de bolo”, ou “eu quero bolo”, “por favor me dê um pedaço de bolo”, ou dizer - “Olá, quero bolo”, ou “você está bem? Era importante que ele esperasse a pessoa responder e em seguida pedisse o bolo. Explicava que não existe uma forma certa de pedir, cada pessoa tem um jeito e ele tinha que encontrar o jeito dele. Depois percorremos toda a escola para ele aprender a falar com os adultos. Posteriormente, conversamos que ele era muito inteligente e que nunca falava quando a professora perguntava o que os alunos sabiam sobre o que ela estava explicando. Conversei com a professora sobre sempre perguntar diretamente a ele na hora da rodinha. Ele começou falando bem baixinho e pouca coisa, no fim já estava se expressando muito bem. Ele sempre olhava pra mim para receber minha aprovação. E eu respondia com um sorriso, ou balançava a cabeça que sim. Naturalmente, ele começou a conversar com os colegas da sala. Não foi uma ação mediada diretamente, pois eu não queria que os colegas o percebessem como alguém que não sabia conversar. No fim da intervenção, ele passou a falar do passado e do futuro, a falar sobre seus sentimentos e a contar uma história que tinha acontecido.

Um dos aspectos que Benício mais evoluiu foi a conversa fluida, ele passou a se interessar em falar com as pessoas, a dizer o que sabia pela fala. Em momentos de muita alegria, ele ainda pergunta muito, mas, quando se acalma, geralmente espera o outro falar. Considerando que somos seres sociais, conforme analisado por Bakhtin (2011), que também desenvolve uma teoria de base marxista, relacionada ao materialismo histórico, o processo de interação social mediado pela linguagem torna-se muito importante, dada a dialogicidade que apresenta. Para esse pesquisador, a partir da dialogicidade, aprendemos regras básicas de convivência social, como a alteridade e a ética, ao nos percebermos e ao percebermos o outro.

Podemos dizer, nesse sentido, em conformidade com esse autor e os pesquisadores que integravam o chamado Círculo de Bakhtin, que “A palavra é o *médium* mais apurado e sensível da comunicação social” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 99, grifo do autor). Isso porque é por meio da linguagem que as palavras

expressam o modo como percebemos as relações identitárias sociais, a partir da cultura e da sociedade em que são utilizadas, como ponto propulsor da alteridade e da dialogicidade, o que reforça a importância da linguagem em nosso cotidiano.

Partindo da compreensão de que nas relações dialógicas a linguagem vai constituindo o sujeito, ao tempo também que esta é constituída pelo sujeito, o caráter social da língua possibilita um território de encontro desse sujeito com o outro, consigo mesmo e com diversas formas de materialidade discursiva. Neste momento entra em cena, de acordo com Volóchinov (2018), o dialogismo, ou seja, o diálogo enquanto materialização da interação discursiva tanto pode ser eu com outro, eu comigo mesmo, e esse outro pode ser qualquer enunciado, a exemplo de um livro ou qualquer materialidade discursiva ou representação enunciativa.

Embora Hugo não se comunicasse pela fala, desenvolvemos nossa forma de comunicação, explicava muita coisa de forma prática, mostrando como fazer. Em virtude de estarmos em uma pandemia, todas as pessoas que entravam na sala, deveriam deixar seus sapatos na porta. Hugo e as outras crianças deveriam retirar os sapatos e guardar em um local específico, ato que Hugo nunca fazia. Depois de vários dias ajudando a guardar o sapato e explicando como se fazia com palavras e gestos, ele conseguiu fazer sozinho. Depois que aprendeu a colocar seu sapato no armário, percebi que conseguiu fazer uma antecipação de ação. Ao saímos da sala, ele não correu, ficou olhando pra mim e para o sapato e esperou eu calçar os meus. Nos dias que se seguiram, ele já conseguia reconhecer os brinquedos preferidos e continuava a brincadeira dando continuidade ao que tínhamos feito nos dias anteriores. Outras vezes ele puxava minha mão para brincar de “Dedo mindinho”. Ou seja, ele já criava símbolos mentais. Estava se preparando para falar.

Um ambiente estimulador e os vínculos afetivos também são fatores que interferem no desenvolvimento cognitivo. A criança com autismo precisa de relações afetivas não apenas com os pais e professores, mas também com seus pares, que, em muitas situações, são propulsores de outras aprendizagens que dificilmente seriam conseguidas com adultos.

Após várias ações intervenções, percebi que as duas crianças da pesquisa conseguiram se adaptar à rotina da escola. Hugo passou a sentar no

círculo, cantar, imitar os movimentos, se sentar com os colegas na hora das atividades, participava com ajuda. Conseguia entrar na fila, sentar para comer sem um adulto sentar com ele, quando estou na sala ele não tem mais estereotípias (já cheguei na escola em horário diferente do convencional e algumas vezes ele estava com estereotípias e em outras estava fazendo a atividade com uma das professoras). Ou seja, as estereotípias aparecem quando ele está sem mediação.

Benício também está adaptado à rotina da escola. Senta, faz todas as tarefas, presta atenção, guarda seu material, obedece aos comandos da professora, sabe esperar, ajuda a guardar os brinquedos nas atividades coletivas, lava as mãos sozinho, vai ao banheiro urinar sozinho, acompanha a professora na ida ao parque sem que ninguém ficasse segurando em sua mão. Percebemos, desse modo, que a integração à rotina traz um processo maior de autonomia para as crianças com autismo, visto que, ao tempo em que compreendem e se integram à rotina escolar, passam a realizar, ao seu modo, as atividades, de forma mais autônoma, e isso vai proporcionando a elas tanto a percepção de que conseguem realizar as atividades quanto essa integração possibilita, muitas vezes, a interação com os colegas. Consequentemente, ocorre a aprendizagem que se dá pela sociabilidade desenvolvida, inclusive quanto à linguagem, ao tempo em que se media pelas variadas formas de expressão da linguagem (não apenas a oralizada).

4.2 O DESENVOLVIMENTO CULTURAL DA CRIANÇA E SEU PROCESSO DE APRENDIZAGEM

As crianças com autismo nascem como qualquer outra criança, apresentam os reflexos, aprendem a mamar e seu desenvolvimento motor segue as mesmas etapas das crianças típicas. No entanto, nos primeiros meses de vida, já começam a aparecer alguns comportamentos atípicos. Entre eles, podemos citar a não atração pelo rosto humano.

Durante os três primeiros anos de vida, as condutas funcionais normais, desenvolvidas por uma criança que não apresenta a síndrome, são, no autista, progressivamente desestruturadas e/ou perdidas, ou mesmo nunca chegam a se desenvolver. Dentre essas funções, estão: a falta da aquisição de regras

estabelecidas, surdez aparente, ações antecipadas não praticadas, em geral, a partir do sexto mês (exemplo: sorrir ao ver a mãe se aproximar (ORRÚ, 2012, p. 32-33).

Estabelecer conexões entre as funções mentais conquistadas no desenvolvimento da criança típica e o desenvolvimento das crianças com TEA, buscando o momento em que esses processos começam a se diferenciar, parece ser um caminho promissor para novas pesquisas na área. Atualmente já compreendemos que a criança com autismo apresenta principalmente déficits: em área de imitação; aprendizagem implícita; dissociações entre o perfil funcional da comunicação e o desempenho sociocognitivo (AMATO, 2006, p 138-139); crianças com autismo apresentam falhas para a aquisição mais inicial do desenvolvimento cognitivo e socioemocional, entre outros (MAZETTO, 2015).

A estimulação precoce deve acontecer o mais cedo possível em crianças com autismo (CÂNDIDO *et al.*, 2016). No entanto, a palavra precoce perde um pouco o sentido quando nos referimos à criança com autismo, pois a dificuldade em fechar o diagnóstico em crianças pequenas faz com que os pais só procurem orientação ou tratamento depois que o atraso já se estabeleceu. No Brasil, frequentemente o diagnóstico das crianças com autismo só acontece depois dos 3 (três) anos. Como nossa intenção é intervir nas crianças antes que os sintomas do autismo se estruturam e criem raízes em suas relações sociais, optamos por trabalhar com crianças entre 3 (três) e 5 (cinco) anos.

O ponto de partida desta investigação se baseia nas ideias de Vigotski (1994, 2010) de que a criança nasce duas vezes, uma na perspectiva biológica, e outra cultural. A criança com autismo não apresenta alterações fenotípicas diferenciadas, no entanto, se distanciam no desenvolvimento das funções mentais que são aprendidas com a cultura.

Quanto mais conhecimento o professor tiver sobre o processo de desenvolvimento da criança típica, mais poderá criar estratégias para ajudar as crianças com autismo a aprender e a desenvolver as funções mentais superiores. Independente da abordagem teórica que o profissional trabalhe, todas seguem alguma linha de desenvolvimento, com pontos definidos do que aparece antes e depois, mesmo que as idades não sejam fixas. Sempre existem comportamentos de base para a aquisição de outros conhecimentos. Não adianta ensinar uma criança que não imita a falar, ou tentar ensinar a multiplicar

quando a criança não sabe o que é conjunto. Ou querer que ela aprenda a escrever correndo pela sala.

Para Vigotski, o desenvolvimento mental dos seres humanos é sempre mediado pelo outro, que indica, delimita e atribui significados à realidade. Ao nascer, a criança adentra num mundo cheio de costumes, significados e formas preestabelecidas de comportamentos e, aos poucos, se apropria dos modos de funcionamento psicológicos, comportamentais e culturais. Diante do exposto, podemos referir à importância da convivência da criança com autismo na sala de aula regular, visto que, cada dia na escola é uma oportunidade de trocas de experiências. Se não existisse a escola, teríamos outra sociedade.

Aprender a utilizar as ferramentas, compreender os significados das vivências, ajudar e ser ajudado pelo outro, todo esse processo vai construindo novos saberes. Na escola, experimentamos um turbilhão de experiências, pois as outras crianças também apresentam suas dificuldades, possuem outras funções mentais desenvolvidas e juntos vivenciam muitas experiências de aprendizado, que favorecem seu desenvolvimento. Sabemos, decerto, que a escola também pode ser um espaço hostil, sobretudo para corporalidades e subjetividades dissidentes, pelas estigmatizações que produz e reproduz. Todavia, a escola é precipuamente espaço de aprendizagem, o que significa que, inclusive em casos de hostilidade e violência, é função da escola promover aprendizagens que levem à inclusão e à convivência social respeitosa, compreendendo que todas as pessoas trazem suas particularidades.

Desse modo, a fim de que a escola seja um espaço de experiência enriquecedora para o desenvolvimento da criança com autismo, é imprescindível que a inclusão seja experienciada de fato. Como já expusemos anteriormente, a criança precisa participar da rotina da escola e interagir com os colegas, os familiares e os adultos que frequentam a instituição. A interação favorece a troca de saberes entre as crianças com autismo e as típicas, acreditamos que elas podem aprender juntas. Elas se constroem nesta interação, como seres e sujeitos sociais que são.

Vygotsky defende a educação inclusiva e acessibilidade para todos. Devido ao processo criativo que envolve o domínio da natureza, o emprego de ferramentas e instrumentos, o ser humano pode ter uma ação indireta, planejada,

tendo ou não deficiência. Pessoas com qualquer tipo de deficiência podem se desenvolver, dentro das habilidades potencializadas em cada ser humano.

A escola deve propiciar ações que possam agir positivamente no desenvolvimento das funções mentais e aperfeiçoamento das potencialidades. Os seres humanos são movidos pela necessidade, pelo prazer, pelo interesse, pelas indagações. As pessoas com autismo apresentam deficiências e limites que podem ser superados, e o desenvolvimento vai acontecer, só que de modo diferente, por outra via.

O limite biológico que impede a criança de aprender como as crianças típicas não é o que determina o não desenvolvimento da pessoa com autismo. Na maioria das vezes, é a sociedade que limita as oportunidades de crescimento para estas pessoas, pois a aprendizagem nos seres humanos é muito mais influenciada por fatores sociais do que biológicos. Bock (2004) explica que Vygotsky não via o homem como um ser passivo, sofrendo apenas as consequências das relações sociais e sim, um ser que atua sobre o mundo, que age nas relações sociais, transformando e construindo o seu funcionamento em um plano interno.

Consequentemente o aprendizado não acontece pelo simples fato de a criança frequentar a escola, a escola tem que proporcionar um contexto inclusivo, com métodos qualitativos de ensino. O aluno tem que interagir e participar de atividades bem elaboradas, que instiguem o prazer do desenvolvimento da aprendizagem. O trabalho pedagógico deve estar associado à capacidade de avanços no desenvolvimento da criança, valorizando o desenvolvimento potencial e a zona de desenvolvimento proximal.

Esse é precisamente o ponto essencial da concepção Vygotskyana onde a interação social desempenha um papel construtivo no desenvolvimento. Isto significa, simplesmente, que certas categorias de funções mentais superiores (atenção voluntária, memória lógica, pensamento verbal e conceptual, emoções complexas, etc.) não poderiam emergir e se constituir no processo de desenvolvimento sem o aporte construtivo das interações sociais (IVIC, 2010).

Nenhuma teoria psicológica do desenvolvimento confere tanta importância à educação quanto a de Vygotsky. Para ele, a educação não tem nada de externo ao desenvolvimento: A escola é o lugar das aprendizagens e um dos principais propulsores para o desenvolvimento das funções mentais. É

por isso que esta teoria poderia ser eficientemente empregada para melhor compreender os fenômenos educativos, sobretudo seu papel no desenvolvimento, para estimular pesquisas pedagógicas e para se tentar aplicações práticas (IVIC,2010).

Destacamos, nesta seção da tese, a descrição das interações das crianças com autismo durante nosso processo de intervenção, que foi resultado de um planejamento prévio e também das circunstâncias vivenciadas, pois defendemos que, quando o adulto sabe reconhecer a situação como uma oportunidade de mediar para a construção de novas aprendizagens, a criança aprende não só o conhecimento, mas o contexto da situação que o novo conhecimento pode ser utilizado. Isso, entretanto, exige não apenas uma formação docente/pedagógica voltada ao tema inclusão, quanto também se desenvolve na prática docente, no cotidiano da sala, a partir de uma percepção sensível sobre os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem.

Relato da evolução da interação com Hugo, com fragmentos de vários dias.

Hugo está doente e sonolento. Cheguei e sentei em uma cadeira e não fui abraçar como de costume, chamei ele pelo nome e fiz o gesto com a mão para ele vir. Ele ficou parado em pé, olhando pra mim e esperando eu ir até ele. Permaneci sentada e expliquei que hoje ele viria até onde eu estava, voltei a chamar com a mão. – “Venha, quero abraçar você”. Ele continuou parado olhando pra mim, voltei a chamar e ele veio. Abracei, beijei e fiz a maior festa. Depois disse que a professora auxiliar também queria um abraço e um beijo, demonstrei que ele poderia colocar a mão no pescoço e apertar um pouco, fiz a demonstração ao abraçá-lo duas vezes e perguntei se ele gostava, ele riu. Disse que era hora de abraçar a tia e apontei para ela, ele foi e a abraçou. A professora auxiliar também fez uma festa, deu muitos beijinhos e apertou ele muitas vezes, ele só ria. Neste momento, a professora chegou na sala e sem comando nenhum ele foi até ela e levantou os braços, pois ela estava em pé. Disse que ele queria um abraço, ela se baixou e ele deu um abraço bem apertado. A professora ficou emocionada, fez cócegas, beijou várias vezes.

No dia seguinte.

Hoje é o aniversário de uma colega e cantaram parabéns. Aproveitei e disse a Hugo que ele poderia abraçar a colega aniversariante e ele entendeu, abraçou a colega e, para surpresa de todos, beijou a testa dela. Depois, outras meninas da sala disseram que também queriam o abraço dele, ele ria e eu perguntava se ele também queria abraçar a outra colega. Foi um festival de abraços.

Uma semana depois

A diretora da escola passou por mim e voltou. Veio dizer que Hugo estava abraçando todo mundo, que toda vez que ela passava, ele levantava os braços pedindo para abraçar. No mesmo dia, uma professora de outra sala disse que ele estava mais sociável e que estava abraçando todo mundo.

A senhora da cozinha disse que ele estava muito carinhoso, que vivia pedindo abraço.

Hugo, 3 anos

Por sua vez, um dos principais objetivos da intervenção com Benício era o aprimoramento de sua interação com os colegas e os adultos. Alguns aspectos foram mediados em vários dias: aprender a ouvir, a ser contrariado, a perder no jogo, a ajudar, a receber ajuda, a se esforçar para ser entendido, a esperar, respeitar o tempo das pessoas e das atividades, se expressar melhor.

Relato da interação de Benício com os colegas, com fragmentos de vários dias.

Em um dos nossos passeios pela escola, Benício achou uma garrafa que alguma criança tinha esquecido e foi logo perguntando por que a criança tinha esquecido. Disse que, às vezes, as crianças esquecem, pois estão com outras coisas na cabeça, ele não entendeu e queria explicação para o esquecimento, disse que se quisesse fazer uma gentileza poderia pegar a garrafa e entregar nos achados e perdidos. Ele quis saber o que era gentileza, conversamos e expliquei que não era obrigação dele, que ele faria se quisesse, que era um ato de boa vontade, um favor, uma delicadeza, e que era bom fazer favor às pessoas. Ele levou e pedi que ele explicasse o acontecido para a moça. Ele perguntou o que falar e eu disse que ele explicasse como achasse que devia, que não tinha uma forma certa, ele chegou perto e disse, “Achei”, a moça agradeceu e deu um beijo nele. Depois desse dia, parece que ele procurava por coisas esquecidas, pois quase todo dia encontrava alguma coisa, lápis, dinheiro, lancheira, brinquedos e sempre ia entregar. Um dia a colega da sala deixou cair um lápis, ele olhou pra mim e olhou para o lápis e balançou a cabeça, eu fiquei olhando e esperei a iniciativa dele, ele disse: “é uma gentileza? Eu balancei a cabeça que sim. Ele apanhou e devolveu. No dia seguinte, ele conversou sobre gentileza outra vez, queria saber por que as pessoas tinham que ser gentis, expliquei que não era uma obrigação, a pessoa fazia se sentisse vontade. Na outra semana, ele estava fazendo uma tarefa e uma colega (que chamarei de Estrela) queria brincar com ele, mas eu disse que só poderiam brincar quando acabassem a tarefa. Ela disse que iria ajudar, colocou a mão sobre a dele e pintou toda a tarefa, Estrela dizia: “Vamos terminar logo que quero brincar”. Ele olhou pra mim e eu disse que a colega estava sendo gentil com ele. Ele começou a fazer pequenos favores aos colegas, entregava uma tesoura, emprestava algum material, dividia os brinquedos que eu levava para brincar com ele. Outro dia, em uma atividade de escrita, ele já tinha terminado a tarefa dele e uma colega pediu minha ajuda, eu perguntei se ele queria ajudar e ele balançou a cabeça dizendo que sim. Ajudou a colega soletrando as letras e mostrando qual a letra certa. No fim, estava satisfeito com ele mesmo e veio rindo me abraçar. Eu pontuei

que ele era muito inteligente e dei muitos abraços e beijos. Eu disse que ele era muito gentil com as pessoas e ele riu. A relação com os colegas melhorou muito. Estrela também ajudou Hugo a cortar papel com a tesoura, eu e professora já tínhamos tentado ensinar, mas ele não aprendia, já com ela, ele aprendeu, ela cortava e mostrava como fazer, depois entregava a tesoura a ele. Fizeram várias tentativas até que ele aprendeu. Estrela disse: “Aprenda logo que quero brincar com você”. Neste dia não deu tempo de brincar, pois passaram muito tempo cortando os papéis que a professora tinha entregue. Todos os dias eles conversam e ela sempre chama Benício para brincar. Passamos a brincar com outras crianças em jogos de atividade corporal, pular, fazer túnel, correr. Ele começou a conversar com os colegas, a participar das brincadeiras e adorava quando uma coleguinha alisava os cabelos dele. Passei a participar menos das brincadeiras, pois queria que ele brincasse sem minha ajuda e, pouco a pouco, ele foi brincando mais, sem mediação de um adulto. A socialização com os meninos foi um pouco mais demorada, ele foi se aproximando, já brincavam juntos no parquinho. Tem um menino na sala que não brinca com ninguém, quando a professora pede para ele ir brincar com colegas, ele fica perto de Benício, imitando seus movimentos. No início, ele não gostava muito, pois o menino ficava muito perto do rosto dele. Um dia ele perguntou por que o menino ficava olhando para ele estranho e eu disse que cada pessoa tem um jeito diferente, que precisamos aceitar o amigo do jeito que ele é. Perguntei se incomodava e ele disse que sim. Disse que ele falasse que não gostava, mas ele não disse, passou a aceitar a aproximação do menino e as vezes ficava fazendo vários movimentos e rindo quando ele imitava.

Conversamos sobre dar bom dia às pessoas e se despedir na hora da saída. O bom dia ele lembrava, mas quando a mãe chegava, sempre esquecia de se despedir. No fim do processo ele já interagia, com, pelo menos, metade dos colegas da sala.

Algumas aprendizagens só aparecem nas relações com os pares e com um contexto. São as situações da vida real o melhor lugar para mediar com as crianças, de forma prática e prazerosa. Nos preocupamos com a formação dos significados, na compreensão real da situação e com a aprendizagem implícita, que se dá também a partir dos vínculos afetivos.

Não é possível interação social sem vínculo afetivo. Já na primeira semana de intervenção, eu era a pessoa que Hugo preferia ficar, se ele quisesse alguma coisa, já me procurava e adorava carinhos. Se Hugo se agitasse, bastava alisar suas mãos que se acalmava. No entanto, se ele estivesse fazendo alguma atividade comigo e outra criança pedisse atenção e eu fosse fazer alguma coisa para elas, ele simplesmente saía e ficava pulando ou correndo de um canto para outro da sala.

Benício tinha um forte vínculo comigo, sempre corria para me abraçar e disputava minha atenção com os colegas, se alguém que não fosse da sala dele

se aproximasse, ele ficava emburrado, puxava minha mão e começava as perguntas. Em algumas situações que envolviam algumas emoções ou frustrações, tanto Hugo quanto Benício se desorganizavam mentalmente.

O processo de interação foi muito diferente entre Hugo e Benício, mas temos que levar em consideração a idade e o desenvolvimento das crianças no início da intervenção. As conquistas de Hugo na interação foram significativas, mas ainda estão muito aquém do esperado para a idade dele, soma-se o fato das crianças com 3 (três) anos ainda estarem em uma fase muito centrada em seus próprios processos e na professora. Embora participassem da brincadeira com Hugo, quando eu estava presente, não continuavam brincando com ele, quando eu me afastava. Benício era mais velho e conseguiu interagir muito mais, o fato de se comunicar pela fala também ajudou muito. Os colegas de sala também foram muito mais participativos e empáticos.

Nos primeiros encontros, as crianças recebiam os beijos ou abraços, mas, gradativamente, elas começavam a responder ao abraço ou a procurar colo em situações variadas, podia ser por tristeza ou por estar sendo contrariada, ou apenas para sentar no colo. Hugo Inúmeras vezes sentava no colo e puxava minha mão para alisar os braços ou a cabeça. Benício se sentava no meu colo se algum colega se aproximasse e gradativamente aprendeu a abraçar e a beijar. Ficava coladinho em mim. Em poucos dias, as outras crianças entenderam, através da aprendizagem implícita, que, para brincar comigo, também teriam que brincar com eles, entenderam que o meu foco era eles. Este fato ajudou muito no processo de socialização, quando eu chegava, eles diziam que queriam brincar com Hugo (ou Benício) também, tivemos muitos momentos de brincadeiras coletivas. Nesses momentos, eu mediava a brincadeira e também ensinava às outras crianças como poderiam brincar com as crianças com autismo.

O sorriso foi um dos meios de comunicação bastante utilizados com Hugo e eu sempre dava feedback perguntando coisas diferentes: - Você está gostando? Gostou disso? Ficou feliz com a atividade? Gostou da brincadeira? Que bom que tenha gostado. Também gostei de brincar com você. Eu também sorria em retribuição. O sorriso, quase sempre, era dado olhando para o meu rosto. Ele sorria sempre quando terminava uma tarefa, quando compreendia uma atividade, quando eu chegava, quando eu fazia alguma coisa que ele

gostava ou quando via um brinquedo que gostava. Embora não falasse, havia muita comunicação.

A resposta pelo sorriso enquanto tal nada mais é que um sintoma visível da convergência de várias correntes de desenvolvimento no quadro do aparelho psíquico. O estabelecimento da resposta pelo sorriso mostra que essas correntes estão agora integradas, organizadas e que operarão no devir como uma unidade discreta do sistema psíquico. A aparição da resposta pelo sorriso abre uma nova era no mundo da vida da criança; nasceu uma nova maneira de ser, essencialmente diferente daquela que a precedia. É um marco claramente visível no comportamento da criança (SPITZ, 1968, p. 89 apud PINO, 2005, p. 212-213).

Benício também se comunicava através do sorriso, sempre que ele conseguia realizar uma nova atividade, olhava e sorria e sempre que eu chegava, ele se iluminava com um sorriso maravilhoso. Benício também se comunicava pelo olhar, sempre que estava em uma situação que, para ele, era nova, olhava pra mim esperando um consentimento, nestes momentos eu apenas balançava a cabeça em consentimento ou não. Isso favorecia nossa comunicação à distância.

São muitos os mitos que envolvem a criança com autismo, um deles é a crença de que não gosta de ser abraçada e beijada, ou que não forma vínculos afetivos com seus cuidadores, pais ou responsáveis. As crianças desta pesquisa se mostraram bastantes afetuosas e em nenhum momento rejeitaram o contato físico. Nem sempre aceitaram o contato com qualquer pessoa, o que é normal, pois as crianças, assim como os adultos típicos, também escolhem por quem querem ser abraçados e beijados.

Uma das premissas de nosso trabalho é a crença de que toda criança consegue aprender, independentemente de sua condição ou de seu desenvolvimento cognitivo, todas são capazes de se beneficiar do processo educativo. Uma criança pode aprender, inclusive, a ser diferente, a não ter que cumprir com as regras sociais e a não interagir. Os tratamentos diferenciados, a exclusão das atividades, o não envolvimento com os colegas são experiências que impactam na formação mental da criança. Estratégias foram criadas para minimizar as diferenças nos direitos das crianças. Se a escola tem hora para lanche, a criança não poderia lanche na hora que quisesse, ela deveria aprender a esperar a hora determinada e participar do convívio dos colegas no lanche.

Uma pessoa entrou na sala e Hugo saiu, fui atrás dele e ele queria ir para o refeitório, disse que não estava na hora, que estava na hora da história, ele se jogou no chão e começou a chorar. Uma professora passou e disse: - “O que o bichinho quer?”, eu respondi que ele queria lanche, mas que não era hora. Ele continuou chorando, deitei ao lado dele e fui conversando sobre a importância de voltar para a sala. Outra professora passou e disse: “Ele quer lanche”, eu disse que sabia, mas que não era hora, ela passou e continuei conversando com ele deitado no chão e ele gritando. Cantei a música dos 5 patinhos, apontei para a sala e disse que estava na hora da rodinha, que iríamos perder uma hora divertida. Ele parou de chorar e ficou deitado. Levantei e ofereci a mão para ajudá-lo a se levantar, ele levantou sem muita vontade, mas pegou minha mão e fomos para a sala. Quando chegamos na porta ele ouviu a professora cantando, deu um sorriso, soltou minha mão e se sentou sem ninguém pedir. No círculo, ficou bem animado e repetiu alguns movimentos da professora. Neste dia, ele foi lavar as mãos para ir para a fila do lanche e comeu com os colegas sentado.

14 de abril de 2022.

Vendo a aprendizagem em seu aspecto mais amplo, acreditamos, inclusive que a criança aprende a não aprender, no sentido de que, as dificuldades em aprender da maneira convencional de se ensinar, em casa e na escola, criam em seus cuidadores, pais e professores, uma maneira peculiar de se relacionar com ela. Muitas vezes essa maneira peculiar de tratar a criança cria ambientes que dificultam ainda mais o desenvolvimento de algumas funções mentais na criança com autismo, especialmente quando há muitas concessões em razão do mito de que “não pode contrariar a criança com autismo”. Há, nesse sentido, uma diferença clara entre estabelecer limites, apresentar regras de conduta, de convivência social, e agir de forma arbitrária, desconsiderando os desejos e necessidades da criança.

Claro que a rotina não precisa ser rígida, um dia Hugo estava doente e não tomou café da manhã, quando ele ficou muito irritado, eu já sabia que era fome e fui com ele para o refeitório, ele tomou um copo de iogurte e voltamos para a sala. Na hora do lanche, comeu com os colegas. Se for uma necessidade da criança, as regras precisam ser quebradas, mas ela precisa ter uma regra para ser quebrada. O que não pode é não ter regras.

Percebi, durante os quatro anos convivendo com as crianças com autismo e com seus familiares e professores, que os pais aprendem muitas estratégias para deixar a criança o mais confortável possível. Muitas vezes não sabem a diferença entre uma crise e uma birra. Essas estratégias, que, em algum sentido, pode ser entendidas como uma exclusão, são, ao mesmo tempo, construtoras

das diferenças e as diferenças um emaranhado de situações que impedem a criança de interagir como as demais.

Houve choro e birras em uma constância muito maior do que crises, pois toda criança chora e faz birra. Impedir que a criança com autismo vivencie as frustrações, muitas vezes, é um fator que prejudica. Nenhuma birra durou mais do que 10 minutos. Em nenhum momento as professoras ou a pesquisadora brigaram com a criança, ninguém falava alto com elas. Nunca oferecemos recompensa, por vezes, utilizávamos o abraço ou parabenizávamos pelo feito.

4.3 AS AÇÕES REPETITIVAS E SUA INFLUÊNCIA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Os movimentos repetitivos são, muitas vezes, vistos como sinais de alerta para o TEA. Na maioria das vezes, o que mais chama atenção é a estereotipia motora, que diz respeito aos movimentos sem uma intenção definida que a criança realiza nas mais diversas situações.

O estudo de Barros e Fontes (2012) aponta para a existência de linguagem nos movimentos estereotipados, lançando luz sobre a possibilidade de outros significados para os movimentos repetitivos.

Entendemos que, para se configurar como estereotipias no autismo, as condutas devem: reproduzir um padrão fixo de atividade, movimento ou vocalização; possuir características morfológicas semelhantes; obedecer a uma cadência de movimento, ritmo e sons; ser realizadas com ou sem objetos; ter uma constância; permanecer, sem pausas, num tempo próprio fora do domínio exterior e, aparentemente, não ter um objetivo determinado ou responder a algum estímulo do meio (BARROS; FONTES, 2016, p. 3).

Os processos de formação do ser humano, para Vigotski, como já foi apresentado anteriormente, é um processo de construção que vai se alicerçando no dia a dia da criança, cada atividade é muito importante em sua formação. Os movimentos repetitivos, a depender da constância, podem ser um fator que prejudica outros aspectos do desenvolvimento.

E quanto as estereotipias? Elas podem expressar alegria, emoções, ansiedade, frustrações e momentos de excitação. Por outro lado, em razão delas, o indivíduo priva-se de experiências motoras maturativas, ocasionando a regressão e o bloqueio de

habilidades. Diante disso, a observação das estereotipias deve ser feita com todo o cuidado e sensibilidade. Evitando-se o cerceamento e a irritação, é primordial inibir a constante recorrência aos movimentos estereotipados, substituindo-os por movimentos adequados, de cunho simbólico e social, que produzirão progressos na área cognitiva, motora e comunicativa. (CUNHA, 2013, p. 26).

Hugo apresentava muitas estereotipias, principalmente balançar um papel e dar pequenos pulos. No primeiro mês, eu passava a manhã inteira na sala dele. A primeira ação com ele foi a retirada do papel, aos poucos ele se envolvia na brincadeira e eu escondia o papel no bolso. Durante o período que estava comigo, ele não balançava o papel. O balançar o papel não foi substituído por nada. Sempre que ele tinha uma crise, eu deitava com ele no chão e alisava as mãos e os pés e conversava, isso era suficiente para ele se acalmar. Um dia, chegamos na escola e ele estava muito nervoso, chorando e jogando a cabeça, aproveitei que a mãe estava presente e fomos para sala, pedi que ela alisasse as mãos e os pés dele e fui conversando com a mãe sobre a evolução dele, o que ele estava fazendo de bom e de como ele era um bom menino. Ele ficou calmo rapidamente e parecia prestar atenção no que eu falava, pois, mesmo com a mãe o alisando, ele olhava fixamente para o meu rosto. Gradativamente, Hugo começou a participar cada vez mais das atividades e a recorrer cada vez menos às estereotipias e às crises.

Benício não tinha o que convencionalmente se chama de estereotipia, no entanto, fazia uso do “por que” de forma muito frequente. Embora tenha um vocabulário e uma curiosidade acima da média para a idade dele, a interação através da fala era muito prejudicada pelo uso constante da palavra por que: “Por que vamos descer a escada? Por que aquela árvore é maior que as outras?” Ele só perguntava, principalmente quando eu chegava e quando estava muito feliz. Algumas vezes, eu voltava a pergunta para ele, que não respondia, já perguntava outra coisa. Comecei a narrar histórias sobre as coisas que ele perguntava, contava uma história bem longa, com muitos detalhes e depois perguntava o que ele achava, ele ria e começou a responder. Esse foi o início de várias conversas bem funcionais, a conversa mais funcional, sem tantos porquês, ajudou muito na interação com os colegas, pois ele aprendeu a ouvir e a responder.

Indico como comportamento estereotipado o conjunto das auto-restrições e das repetições autoimpostas. Sei bem que é costume ver as estereotípias apenas em movimentos motores mais declarados. No entanto, acredito que será útil entender que elas vão além, se autodenunciando em outros modos de agir da pessoa TEA (SILVA, 2020, p.100).

Defendemos, nesse sentido, um olhar sensível relacionado às crianças com autismo, que possibilite vislumbrarmos as especificidades e singularidades, sem cairmos na estigmatização. Somente por meio de uma percepção mais particularizada das necessidades específicas da criança é que poderemos desenvolver a sociabilidade, incluindo-a na sociedade a partir da sua condição de sujeito social, tal como crianças típicas, por exemplo, também aprendem mais ou menos a depender das necessidades e afinidades que apresentam.

4.4 BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS DESENVOLVIDAS NA INTERVENÇÃO

Para entendermos a criança com autismo, se faz necessário entender como ela vive, com quem se relaciona e quais as suas condições de existência. É fato que a criança com diagnóstico de autismo é diferente de uma criança típica em vários aspectos. No entanto, o caminho a ser percorrido no processo de desenvolvimento é semelhante.

Crianças de diferentes idades brincam de coisas diferentes, mesmo que brinquem com os mesmos brinquedos, pois a forma como interagem e como utilizam o brinquedo muda com o passar do tempo. As condições materiais e socioculturais de existência favorecem o desenvolvimento, ou fortalecimento de determinados comportamentos ou pensamentos.

Vigotski enfatizou a importância do brinquedo e da brincadeira no desenvolvimento mental da criança. Para o autor, o brinquedo não é, apenas, uma atividade prazerosa. Ele enfatiza, inclusive, que muitas vezes o prazer em brincar está apenas no fim. Ex: correr até a exaustão para ganhar, o prazer não é correr, é ganhar, visto que, se não ganhar, sente desprazer ou menos prazer do que se tivesse ganhado. Para ele, o brincar está vinculado à necessidade,

Porém, se ignoramos as necessidades da criança e os incentivos que são eficazes para colocá-la em ação, nunca seremos capazes de entender seu avanço de um estágio do desenvolvimento para outro, porque todo avanço está conectado

com uma mudança acentuada nas motivações, tendências e incentivos. Aquilo que é de grande interesse para um bebê deixa de interessar uma criança um pouco maior. (VIGOTSKI, 1994, p. 63).

Para o autor, a criança satisfaz parte de suas necessidades brincando, sendo o brincar uma forma de atividade. As crianças, com menos de três anos, possuem necessidades imediatas; nas crianças maiores, as necessidades não são mais imediatas, quando elas não podem concretizar seus desejos de forma imediata elas brincam, brincam para aliviar a tensão:

Para resolver essa tensão, a criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo. A imaginação é um processo psicológico novo para a criança; representa uma forma especificamente humana de atividade consciente, não está presente na consciência de crianças muito pequenas e está totalmente ausente em animais (VIGOTSKI, 1994, p. 6).

Brincamos de jogos de imaginação com as duas crianças, começamos com a brincadeira de comidinha. De faz de conta tomamos chá, café, tomamos sorvete e organizamos nossa mesa com nossos alimentos preferidos. Hugo adorava montar os sanduiches e lamber o sorvete (que inclusive ele passava a língua literalmente). Benício preferia organizar as comidinhas e fingia que comia todos os alimentos (lembrando que ele quase não comia na escola). Certo dia, levei um patins de dedo e ele perguntou se poderia montar uma pista com alimentos para andar. Disse que só ele tinha aquela pista e parecia se divertir com a ideia inusitada.

Figura 2 – Pista de alimentos de Benício



Fonte: arquivo da pesquisadora

Outros brinquedos utilizados foram os fantoches, bonequinhos e um dragão, que utilizamos para contar histórias e despertar a imaginação das crianças. Os fantoches ajudaram Hugo na memorização das músicas e o dragão foi utilizado em diferentes momentos, pois, como ele mexia a cabeça e as asas, foi utilizado não só para brincar de faz de conta, como também para entender o funcionamento do brinquedo e para trabalhar a coordenação motora fina.

Figura 3 – Dragão utilizados no processo de aprendizagem.



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Vigotski enfatiza a influência que o brinquedo tem no desenvolvimento de uma criança típica. Como uma criança com autismo, geralmente, não brinca da mesma maneira que uma criança com a mesma idade cronológica, é compreensivo que também não apresente as mesmas evoluções em seu desenvolvimento. Compreendemos que, da mesma maneira que a aprendizagem precede o desenvolvimento, o fato de não brincar, e, portanto, não aprender, pode ser um fator dificultador do desenvolvimento.

A percepção de que a criança com autismo não brinca por não ter se desenvolvido, pode ser uma interpretação equivocada, talvez ela não se desenvolva por que não brinca. “É no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de numa esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos” (VIGOTSKI, 1994, p. 64). Aprender a brincar pode ser um dos fatores auxiliares à criança com autismo, visando o desenvolvimento delas na esfera cognitiva.

Outros fatores que devem ser levados em conta são as perspectivas ontológica, filogenética e social da brincadeira. A história de vida do sujeito que brinca, assim como o contexto em

que ele está inserido, terá sua influência no repertório das brincadeiras realizadas, bem como as características culturais que perpassam a subjetividade dele. Brincadeiras comumente realizadas em uma época não serão, necessariamente, as mesmas realizadas em outra, porém cada uma delas carrega seu grau de importância no processo de desenvolvimento do ser humano (MOURA; SANTOS; MARCHESINI, 2021, p. 30).

Para aprender a seriar, encaixar, as cores, discernir figuras, números e a ajudar no planejamento mental utilizamos vários brinquedos de encaixe. Cada função era trabalhada em dias diferentes.

Figura 4 – Brinquedos de encaixe utilizados no processo de aprendizagem



Fonte: arquivo da pesquisadora

Vigotski explica que a criança evolui de brincadeiras que vivenciam apenas situações imaginárias para o brincar com regras, apontando que esta mudança implica em um desenvolvimento mais elaborado do pensamento e que se desdobra em várias transformações mentais. Uma das transformações nesta fase é que a ação de brincar está subordinada ao significado. “No brinquedo, a ação está subordinada ao significado; já, na vida real, obviamente a ação domina o significado. Portanto, é absolutamente incorreto considerar o brinquedo como um protótipo e forma predominante da atividade do dia-a-dia da criança” (VIGOTSKI, 1994, p. 65), ou seja:

No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento. Apesar da relação brinquedo-desenvolvimento poder ser comparada à relação instrução/desenvolvimento, o brinquedo fornece ampla estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência. A

ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e motivações volitivas - tudo aparece no brinquedo, que se constitui, assim, no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar (VIGOTSKI 1994, p. 65).

Obedecer a comandos e respeitar as regras do jogo foram utilizados para ajudar a criança a internalizar as regras sociais. O tapete com os círculos coloridos foram introduzindo o seguir as regras. Com Hugo, os comandos eram mais simples, andar apenas no vermelho, apenas no verde. Com Benício, as ações eram mais complexas, andar de um pé só no vermelho, colocar o pé no verde e pular para a direita ou esquerda, colocar o pé em uma cor e a mão em outra cor, a atividade do tapete foi realizada com os colegas da sala, foi um dia de muita alegria. A professora executou a mesma atividade com círculos feitos de papel e colados no chão.

Com Hugo, o seguir os comandos foi trabalhado pedindo que ele apanhasse peças dos brinquedos que caíam no chão, que encaixasse uma peça específica, que executasse uma ação. Também utilizamos a pescaria e o boliche, que tanto serviam para seguir as regras como para trabalhar a coordenação motora fina e grossa.

Figura 5 – Brinquedos utilizados com Hugo.



Fonte: arquivo da pesquisadora

Não participar de brincadeiras individuais e coletivas pode desencadear nas crianças com autismo atrasos no desenvolvimento de suas necessidades e da consciência. Além disso, pode prejudicar a esfera imaginativa e a formação

de planos da vida real e motivações volitivas, o que, por si só, já seria suficiente para justificar a importância de mediar a criança com autismo para brincar.

Por meio de jogos, a criança se torna o sujeito que se apropria de uma nova brincadeira com conteúdo de habilitação. A atividade lúdica integra afeto e intelecto, liberta a criança do tédio inerente às técnicas didáticas clássicas de estimulação e faz surgir seu potencial com a sensação de conforto com a aprendizagem. O brincar promove a consciência de si mesmo como sujeito das próprias ações e tem um impacto polimodal: quase todos os jogos têm a oportunidade de promover o desenvolvimento de diferentes funções e habilidades cognitivas (MARANHÃO, 2018, p. 144).

O brincar de “faz de conta” não é pura imaginação, é reprodução da vida real. Quando a criança brinca de fazer compras, por exemplo, ela precisa seguir as regras da vida real, ter dinheiro, quem vende e quem compra. Na brincadeira, o infante pode experimentar várias situações, vivenciar as ações dos adultos e, com elas, internaliza conceitos, normas, padrões de comportamento. Nas brincadeiras de polícia e ladrão, quem é preso é sempre o bandido. As regras da vida social estão sempre presentes nas brincadeiras. Como diz Vigotski (1994), há pouco de imaginário e, nesse sentido, acrescentamos que é pouco o imaginário inventivo enquanto há muito da reprodução de normas coercitivas sociais, bem como de um imaginário coletivo já consolidado. Segundo Vigotski,

Há muito pouco de imaginário. É uma situação imaginária, mas é compreensível somente à luz de uma situação real que, de fato, tenha acontecido. O brinquedo é muito mais a lembrança de alguma coisa que realmente aconteceu do que imaginação. É mais a memória em ação do que uma situação imaginária nova. À medida que o brinquedo se desenvolve, observamos um movimento em direção à realização consciente de seu propósito (VIGOTSKI, 1994, p. 67).

Além de ser uma forma eficaz de agir na zona de desenvolvimento proximal da criança, brincar é um dos meios para ajudar a criança a desenvolver o pensamento abstrato. A brincadeira ajuda a criança a compreender a vida real. O brinquedo é um objeto, que em nossa sociedade, está fortemente vinculado à imagem da criança, muitos acreditam que toda criança brinca, que sempre foi assim e sempre será. Existem brinquedos diferentes para cada faixa etária e alguns brinquedos marcam uma época. Ainda hoje há brinquedos de meninos e meninas. Brincar não é natural, nem sempre é divertido e nem todas as crianças

têm acesso a todos os tipos de brinquedos, nem tampouco brincam das mesmas coisas a que têm acesso.

O brinquedo traduz a história da sociedade a qual pertence, visto que um brinquedo não é só um brinquedo. É uma construção social, traduz seus valores, sua moral, sua forma de enxergar o mundo. Nas lojas, existem brinquedos para menina e para menino, brinquedos de casinha, de ciências, de esportes, de construtor. Cada brinquedo ou brincadeira leva a criança a se imaginar em um mundo diferente e também atua para desenvolver uma função mental específica. A criança com autismo, em muitos casos, não brinca de maneira funcional ou apresenta dificuldades com as brincadeiras de faz de conta.

De maneira que, a brincadeira e o brinquedo estão fortemente vinculados a sociedade em que são produzidos. Para Vigotski (1994, p. 126), “É enorme a influência do brinquedo no desenvolvimento de uma criança.” As atividades lúdicas são propulsoras de atividades formativas no sujeito. A experiência advinda da vivência de brincar com um ou outro brinquedo alicerça novas construções mentais, imprescindíveis ao desenvolvimento das funções mentais.

Para o teórico, o brinquedo preenche necessidades da criança que não poderiam ser satisfeitas de outra forma. A motivação para a ação, os incentivos e as tendências mudam com a idade.

Aquilo que é de grande interesse para um bebê deixa de interessar uma criança um pouco maior. A maturação das necessidades é um tópico predominante nessa discussão, pois é impossível ignorar que a criança satisfaz certas necessidades no brinquedo. Se não entendermos o caráter especial dessas necessidades, não podemos entender a singularidade do brinquedo como uma forma de atividade (VIGOTSKI, 1994, p. 122).

O fato de a maioria das crianças com autismo ter interesses restritos com relação aos brinquedos e brincadeiras sempre nos inquietou. Nossa tese é que aprendendo a brincar, a criança com autismo irá desenvolver muitas funções mentais superiores e essas funções ajudarão em sua integração, possivelmente em sua socialização e em sua aprendizagem.

Coadunamos, nesse sentido, com a proposição de Rocha, no que concerne às relações entre o brincar e o aprender:

O desenvolvimento da atividade lúdica está articulado com as experiências que, em sentido geral, são oferecidas para as crianças. Estas experiências são, em larga medida, responsabilidade do educador, como organizador do cotidiano educacional. A capacidade imaginária e a atividade lúdica, decorrem das condições concretas de vida do sujeito. Não sendo processo psicológico e atividades naturais da criança, torna-se imprescindível que sejam criadas condições necessárias para que ela se aproprie deles. (ROCHA, 2005, p. 46).

Rocha centraliza sua análise no espaço educacional e nossa pesquisa se desenvolve nesse contexto, entretanto, queremos destacar que, tal como é fundamental a inserção de atividades lúdicas no processo de aprendizagem escolar, o brincar para aprender também pode ser estimulado em casa, com as crianças autistas. A parceria família e escola, por essa perspectiva, é importante para reiterar ao infante aspectos comportamentais e cognitivos que podem ser aprendidos/estimulados por meio das brincadeiras. É preciso, contudo, mediar essa ludicidade respeitando o tempo das crianças e compreendendo que a cada dia se constrói um aprendizado diferente, ao tempo em que aqueles já adquiridos vão se consolidando, o que reitera a importância de uma rotina e de atividades aplicadas de forma contínua, ainda que variada.

Nos quadros 8 e 9, apresentados a seguir, relatamos as atividades lúdicas realizadas com os sujeitos desta pesquisa.

Quadro 8 – Brinquedos e brincadeiras utilizados/desenvolvidos com Hugo.

Objetivo	Atividade	Funções mentais
Encontrar objetos	Esconder vários objetos na frente da criança e pedir que ela encontre	Memória, atenção, responder a comandos e concentração.
Distinguir formas, letras e números	Utilizar letras, números e formas em diferentes materiais	Memória, percepção, atenção.
Cantar	Completar sequências de palavras em uma música	Memória auditiva, organização mental
Lembrar do funcionamento do brinquedo	Ligar e desligar os brinquedos, utilizar o brinquedo de forma funcional	Memória, planejamento mental, atenção
Subir degraus	Subir no escorregador	Coordenação motora grossa.
Continuar ações adquiridas anteriormente	Continuar uma brincadeira iniciada no dia anterior	Memória e organização mental.
Interagir	Jogar bola	Coordenação motora,
Brincar de faz de conta	Bonecos, dragão, brinquedos de comidinha	Criatividade, imaginação
Perceber as diferenças entre os objetos	Blocos de encaixe	Percepção/ atenção

Criar desenhos, formar conjuntos, identificar figuras geométricas	Tangram	Criatividade, concentração e lógica.
Sincronizar percepção visual e ação motora	Alinhavo	Coordenação motora, concentração, aprimorar a pinça e planejamento.
Identificar sons	Piano e flauta	Percepção auditiva.
Coordenar olho/mão	Pescaria	Controle dos impulsos, respeito as regras do jogo, aprimorar a pinça.
Associar palavras a figuras	Encontrar coisas em livros	Fala, concentração, atenção.
Desenvolver a fala	Gravar sons, conversar, cantar,	Falar e ouvir a própria voz.
Aprimorar a pinça	Tiro ao alvo	Segurar com o indicador e o polegar, atenção, coordenação motora fina.
Montar o ábaco e falar	Ábaco	Contar, coordenação motora fina, memória.
Montar a torre e brincar	Torre	Concentração, controle dos impulsos.
Aprimorar a concentração e desenvolver a imaginação	Boliche	Interação e concentração.
Perceber as diferenças entre as peças e criar.	Carrinho, dragão, comidinhas,	Criatividade, controle dos impulsos
Perceber as diferenças entre as peças e criar.	Blocos de montar	Criatividade, raciocínio
Aprender o que é maior e menor	Blocos para seriar	Percepção
Martelar	Baby Péia com martelinho	Coordenação motora, percepção,
Guardar os brinquedos	Só entregava o novo brinquedo quando ele guardava o que estava brincando	Cooperação e organização.

Fonte: Dados da pesquisa.

Quadro 9 – Brinquedos e brincadeiras utilizados/desenvolvidos com Benício.

Objetivo	Atividade	Funções mentais
Aprender a chutar	Jogar bola	Coordenação motora grossa, interação, respeito as regras do jogo, socialização.
Aprender direita e esquerda	Tapete de atividades.	Concentração, flexibilidade, interação, seguir as regras.
Desenvolver o foco	Dardo ao alvo	Coordenação motora, atenção e concentração, seguir as regras.
Aprender a ler	Encontrar palavras, descobrir as palavras escritas nos cartazes da escola	Lógica, concentração.
Aprender a contar	Ábaco, contar com tampinhas de garrafa, contar frutas.	Lógica, concentração, atenção, memória.
Aprender a pescar	Pescaria	Seguir as regras, interagir com os colegas, coordenação motora fina, atenção, concentração.
Desenvolver a imaginação	Fantoches, dragões, soldados, patins de dedo, comidinhas, bonecos variados.	Criatividade, imaginação.
Brincar no parque	Utilizar os brinquedos do parque.	Interagir com os colegas, socialização, controle dos impulsos.

Aprender a competir	Montar a torre	Atenção, interação, coordenação motora, controle de impulsos.
Apreciar instrumentos musicais	Tocar flauta e piano.	Percepção.
Compreender a perspectiva do outro.	Ajudar e ser ajudado em alguma atividade, ouvir o que o colega fala nas atividades da rodinha.	Socialização, integração, vivência de trocas sociais.
Desenvolver criatividade	Fazer fantoches, colocar nome em animais, brincar de tangram,	Criatividade, imaginação, lógica, coordenação motora.
Interagir com os colegas	Brincar de túnel, de pega pega, de bola, de brinquedos de montar, de seriar, ler livros para os colegas, brincar no parque, fazer tarefas juntos.	Socialização, reciprocidade, compreender as regras de convivência social.
Melhorar a escrita	Quadro mágico	Coordenação motora fina.
Compreender que na brincadeira podemos ganhar ou perder	Aero games	Socialização, integração, seguir regras, atenção, lógica, controle das emoções.

Fonte: Dados da pesquisa.

Um aspecto também importante da ludicidade é a intimidade, a relação de afetuosidade que ela pode estabelecer entre professores e alunos, ou pais e filhos, pelo momento prazeroso que proporciona. No decorrer do tempo, percebemos que essa afetuosidade criada com os meninos, favoreceu a participação deles nesse processo de aprendizagem observada. Todos os dias eu dava bom dia a todas as crianças e às professoras de forma geral, depois dava bom dia olhando para Hugo, chamando-o pelo nome, depois beijava, abraçava e conversava sobre alguma coisa. Por exemplo, eu perguntava se ele tinha brincado, se tinha visto os trovões, se a mamãe tinha dado trabalho para ele, sobre algum fato que eu sabia que tinha acontecido na minha ausência, uma tarefa, uma comemoração ou um aniversário na sala.

Cumpramos destacarmos que elaboramos a intervenção com Hugo com o objetivo geral de despertar o interesse dele pelo mundo que o cercava e para desenvolver funções mentais ausentes. O fato de ser não verbal também impactou na escolha das atividades, por isso, privilegiamos ações que pudessem ajudar no desenvolvimento da fala e que pudessem ser desenvolvidas com explicações práticas, sem necessidade de explicações verbais.

A percepção dos objetos e do mundo são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo das crianças. Em se tratando dos infantes com

autismo, o processo precisa ser direcionado, pois, a priori, aparentam, algumas vezes, não perceber o mundo.

Por meio da percepção, vive-se a experiência de ter na mente a representação do objeto, que não é o objeto real em si, mas a construção daquilo que foi armazenado na mente por meio das experiências de quem o vê. Assim, o indivíduo, consegue perceber a realidade exterior como um mundo composto por objetos e eventos de maneira organizada, transferindo-se características concretas dos estímulos para representações abstratas dos objetos (LOPES, 2020, p. 105).

Hugo não se interessava em brincar e não se interessava por nenhum brinquedo específico, então começamos brincando com o próprio corpo dele, “Dedo mindinho”, “Formiguinha”, “Onde está a boquinha”, brincava e cantava. Nesses dias, levava uma sacola grande com brinquedos e deixava à vista, mas não oferecia. Depois, gradativamente pegava um ou outro brinquedo e mostrava o funcionamento, até que ele despertou o interesse. A partir daí, ele começou a desejar a hora de brincar comigo. Brincava de um brinquedo por vez, ao terminar de brincar, ele tinha que guardar para pegar outro.

Partimos do pressuposto de Vigotski, que destaca que,

É enorme a influência do brinquedo no desenvolvimento de uma criança. Para uma criança com menos de três anos de idade, é essencialmente impossível envolver-se numa situação imaginária, uma vez que isso seria uma forma nova de comportamento que liberaria a criança das restrições impostas pelo ambiente imediato. O comportamento de uma criança muito pequena é determinado de maneira considerável – e o de um bebê, de maneira absoluta – pelas condições em que a atividade ocorre (VIGOTSKI, 1994, p. 126).

Escolhemos atividades que pudessem despertar em Hugo a necessidade de participar das atividades, portanto, mesclamos as de satisfação imediata com aquelas que pudessem criar um significado. Conforme defendido por Vigotski, “É no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos” (1994, p. 126). O relato apresentado a seguir ilustra como foi um desses momentos lúdicos com Hugo.

Depois fomos brincar de “Onde está?”. Onde está sua mão, sua cabeça, sua barriga, seu pescoço e sua perna? Depois brincamos de “Formiguinha” – Com os dedos andando pelo corpo dele, cantava uma música que inventei na hora “A formiguinha está passeando, a formiguinha está passeando. Eu vou achar um pescocinho, eu vou achar um pescocinho, olê, olê olá. A formiguinha está passeando, a formiguinha está passeando. Eu vou achar uma barriguinha, olê, olê, olá”. Ele ria bastante e se encolhia, eu parava e esperava, ele pegava minha mão e colocava para pegar na barriga dele outra vez, repetimos várias vezes a brincadeira, andando com as mãos e conversando sobre o corpo dele. Por fim, perguntava, “Onde está a cabeça?” Peguei a mão dele e coloquei na cabeça dele, e fui perguntando para ver se ele colocava a mão nas partes do corpo, ele acertou a cabeça, a mão, o nariz, perguntei pelo braço e ele não apontou, perguntei pela cabeça outra vez ele apontou, então parei com ele acertando. Acho importante terminar sempre com ele acertando. Então disse que ele era um menino fantástico e inteligente.

(Fragmento de um dia de aprendizagem com Hugo - 23 de fevereiro de 2022).

Hugo começou a desejar as atividades e a lembrar delas, por vezes ele pedia através de gestos que eu continuasse com uma ação que tinha acontecido em dias ou minutos anteriores. Esse comportamento demonstrado permite inferir, correlacionando à teoria vigotskiana, que “[...] o brinquedo contribui com a principal contradição para o desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2007, p. 120). Neste caso, significa que a ação de brincar relaciona-se ao real, possibilitando o desenvolvimento da vontade, da capacidade e da possibilidade de escolher, indicando, por exemplo, do que o infante deseja brincar no momento ou quais são suas brincadeiras preferidas.

A participação cada vez mais crescente de Hugo nas atividades lúdicas desencadeou um comportamento mais calmo, concentrado e atento. Os movimentos estereotipados desapareceram, enquanto estava em atividade ele podia até achar um pedaço de papel, mas não pegava para balançar, também começou a não precisar de ajuda para brincar. Se eu ensinasse o funcionamento do brinquedo em um dia, nos dias seguintes já pegava o brinquedo e tentava brincar. Se não conseguisse, ele pedia ajuda.

A imaginação é um processo novo para a criança; representa uma forma especificamente humana de atividade consciente, não está presente na consciência de crianças muito pequenas e está totalmente ausente em animais. Como todas as funções da consciência, ela surge originalmente da ação. O velho adágio de que o brincar da criança é imaginação em ação deve ser invertido; podemos dizer que a imaginação, nos adolescentes e nas crianças em idade pré-escolar, é o brinquedo em ação (VIGOTSKI, 1994, p.122-123).

No processo de aprendizagem dos meninos, cumpre destacar que a escola de Hugo ensina do específico para o global, eles começam ensinando as letras, depois o alfabeto, até chegar nas palavras. A Escola de Benício começa do global para o específico, começa com as palavras e depois ensina a primeira letra de cada palavra, depois a primeira e a última. Frente a essa situação, para o desenvolvimento deste estudo, buscamos nos adaptar à forma como cada escola ensinava, elaborando as atividades de acordo com as especificidades de cada local. O relato a seguir ilustra parte desse processo em relação a Hugo.

A professora iria ensinar as vogais. Deixou a auxiliar olhando as crianças e pegava individualmente cada criança para fazer as atividades. Fui na minha sacola pegar um material de vogais que carrego, peguei as letras e sentei com Hugo no chão, mostrava a letra e pedia para ele achar a letra em um livro, como não entendeu, ajudei na primeira e ele riu, dei comandos verbais, pegue a letra a, mas ele não respondia, então comecei a pegar as letras e perguntar onde a letra estava escondida em um livro que tem umas letras grandes. Ele entendeu e procurou todas as vogais, tirou todas e pegou minha mão para fazer outra vez. Procurei outra página do livro e desta vez ele achou todas as vogais sem muita ajuda. Ele sempre dá um risinho característico quando consegue fazer sem ajuda. Não sei se outras pessoas entendem o riso, não é de alegria, parece ser um riso de satisfação, parecido com o que ele dá depois de comer. Escutei a professora perguntando se ainda faltava alguém, a auxiliar disse que só faltava Hugo, ela chamou e ele não foi, então peguei na mão dele e levei, sentamos no chão. A professora explicou a atividade e ele não fez, então eu expliquei mostrando o que fazer. A atividade consistia em procurar uma vogal em uma caixa aberta e colocar em um copinho com a mesma letra, tentei pegar com a mão dele por baixo da minha, ele fechava a mão para não pegar, peguei com a minha mão e a dele na primeira vez e fiz uma comemoração, “Hugo, parabéns, vamos conseguir juntos”, levantei a mão dele e fiz cócegas nas axilas, a professora pegou outro copinho, ajudei Hugo a procurar e dei a letra na mão dele e pedi que ele colocasse no copinho, ele pegou a letra e balançou a cabeça que não, eu disse, “vamos Hugo, tenho certeza que você consegue”, ele chegou bem pertinho do copo e eu coloquei os dedinhos dentro do copo e pedi para soltar, ele soltou e comemoramos com um abraço bem apertado, disse: “você é muito inteligente, vamos conseguir”, procuramos outra letra e dessa vez ele colocou mais facilmente, “agora vamos para a última letra, vamos conseguir”, procuramos a letra, apontei a letra certa e ele já pegou sozinho,

agora só falta colocar no copinho, ele pegou e colocou, a professora chamou a monitora e disse: “Pegue o celular que vou fazer outra vez com ele e gravar para a mãe”. Na segunda vez ele já fez quase tudo sozinho. A professora disse para a monitora: - “tire bem muita foto para mostrar a mãe dele, ela vive dizendo que eu não faço nada com ele.” Hora de voltar para a sala, todas as crianças subiram na frente com a professora, a monitora ficou comigo, com outra criança e Hugo, eu disse pode ir subindo, ela disse que tinha que levantar Hugo, pois ele não subia as escadas, eu disse que ela poderia ir na frente com a outra que eu iria ensinar ele a subir. Comecei a dizer que ele tinha que levantar o pé, colocar na frente e depois levantar o outro e ir alternando, ele ria e fiquei segurando a mão dele. Ele estava subindo as escadas e começou a falar,” a, e, i, u, o” a auxiliar olhou para trás rapidamente e disse “ele está falando com você? Eu respondi, ele está falando o nome das letras e ela riu e disse: “Nunca tinha ouvido ele falar”.

(Fragmento de um dia de aprendizagem com Hugo – 01 de março de 2022).

No que concerne à aprendizagem de Hugo e às vogais, já havíamos trabalhado algumas palavras anteriormente, principalmente o nome dele, que possui três vogais. Construíamos o nome dele com letras em EVA e plástico, ele gostava muito de brincar com as letras, mas nunca tinha pronunciado o som delas. Não iremos interpretar como sendo uma ecolalia, pois as letras não foram apresentadas na sequência que ele falou, o que ocorreu foi o registro de uma memória. Algum tempo depois do episódio, ele falou as letras olhando para elas. A fala só aparece em Hugo em situações de extrema integração na atividade ou por necessidade. É muito raro ele falar espontaneamente, contudo, ainda assim, há situações em que isso ocorreu.

4.5 A APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS

Nesta intervenção, nos propomos a trabalhar a criança em todos os seus aspectos, criando uma aprendizagem significativa e prazerosa, levando em conta suas habilidades, sua personalidade, suas preferências e seu modo de ser e se relacionar com as pessoas. Suas dificuldades não são vistas como impedimento para a aprendizagem, mas como foco do trabalho a ser desenvolvido. A afetividade, as emoções, os sentimentos são trabalhados no contexto da vida diária e mediado com o intuito de gerar experiências gratificantes que possam apoiar o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais.

A criança, para aprender, põe em ação diversos aspectos do seu comportamento, do seu desenvolvimento e de suas habilidades cognitivas. As abordagens que enfocam aspectos específicos do seu desenvolvimento, que focam na aquisição de habilidades pontuais e se propõem a ensinar determinado conhecimento, sem levar em consideração o todo da criança, podem acarretar em um aprendizado descontextualizado, sem significado e um pouco robotizado. Por exemplo: uma criança pode aprender a entrar em uma fila, mas não ser capaz de entender a que grupo faz parte na escola, ou não compreender o sentido da fila, e, portanto, entrar em qualquer fila que se construa na escola, mesmo não sendo a da sua sala.

No processo de aprendizagem, o significado é até mais importante do que a informação, pois não adianta ensinar uma criança a ler se ela não entende o que lê. A avaliação sobre os processos mais elementares que servem de base para os novos conhecimentos precisa ser considerada nos métodos de tratamento para o autismo. A criança deve aprender não apenas a entrar na fila, tem que entender o significado e a qual grupo pertence. Não adianta tentar ensinar uma criança a entrar na fila se ela não compreende a rotina da escola, ou tentar ensinar a interagir com os colegas se ela não segue comandos, ou não respeita minimamente as regras sociais. Assim como não podemos pedir que uma criança ande se ela não senta sem ajuda.

Na área dos estudos sobre o autismo, o que os médicos prescrevem para tratamento das crianças é o método ABA, que é uma teoria que se baseia em uma proposta pedagógica que acredita que a repetição gera a aprendizagem. Se a grande maioria dos documentos oficiais da educação já preconizam propostas pedagógicas mais construtivistas, com a visão da totalidade do desenvolvimento e com propostas que se adaptem à realidade da criança, não fica claro o motivo de oferecer às crianças com autismo um tratamento com base em teorias que não servem para a criança típica.

Nesse contexto, a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do

jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades (BRASIL, 2018, p.12).

Para que a criança com autismo possa aprender e se desenvolver, precisa que seus direitos a ter uma educação de qualidade e que priorize ações que trabalhem todas as suas potencialidades e não apenas habilidades isoladas, sejam garantidas, somente assim, efetivamente, poderemos falar em educação para todos como um direito. Precisamos romper com o paradigma da assistência às crianças com autismo e começarmos a pensar em metodologias de ensino para as crianças com autismo que possam impactar positivamente em seu processo de aprendizagem e conseqüentemente em seu desenvolvimento, não apenas cognitivo, mas também, social, afetivo, motor, moral.

Acrescentamos ainda que a aprendizagem, necessariamente, deve ser significativa, contextualizada e formadora de sujeitos críticos e atuantes socialmente. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil definem que:

III – As Instituições de Educação Infantil devem promover em suas Propostas Pedagógicas, práticas de educação e cuidados, que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível.

IV – As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil, ao reconhecer as crianças como seres íntegros, que aprendem a ser e conviver consigo próprios, com os demais e o próprio ambiente de maneira articulada e gradual, devem buscar a partir de atividades intencionais, em momentos de ações, ora estruturadas, ora espontâneas e livres, a interação entre as diversas áreas de conhecimento e aspectos da vida cidadã, contribuindo assim com o provimento de conteúdos básicos para a constituição de conhecimentos e valores (BRASIL, 1999, p.1).

Na escola, o foco deve ser a aprendizagem da criança e seu desenvolvimento em todos os aspectos. A escola não beneficia a aprendizagem da criança com autismo, por estar alicerçadas em práticas uniformizadoras, que não beneficiam, nem todas as crianças típicas, muito menos as crianças com autismo. Por isso, Mantoan (2015, p. 81) indica que a prática de uma educação

inclusiva implica ressignificar o seu papel do professor, “da escola, da educação e das práticas pedagógicas usuais do contexto excludente do nosso ensino, em todos os níveis.”

Destacamos, assim, que a intencionalidade do ensino é um aspecto muito negligenciado, no sentido de que, a escola não visa a aprendizagem de todas as crianças. Muitas vezes, os alunos não aprendem e as avaliações não servem para ver o que ensinamos, o que o aluno não aprendeu e ninguém volta para continuar ensinando o que não foi aprendido. Temos um ensino que valoriza mais a quantidade do que a qualidade.

A perspectiva que o sujeito analisa uma situação diz muito sobre a forma como ele vai se posicionar. Se uma pessoa afirma que uma criança com autismo não aprende com comandos coletivos, que se distrai com facilidade e, por isso, ele não compreende o que se ensina, ele olha para o que não funciona. No entanto, se ele pensar que a criança com autismo interage melhor com contatos individuais ou direcionados a elas, embora possa parecer a mesma coisa, são perspectivas bem diferentes, pois agora temos como intervir. Se compreendemos que a criança com autismo precisa de maior contato visual do que as outras crianças, já caminhamos no sentido de conseguir ensinar a esta criança. Se qualquer criança não aprende com um método, precisamos mudar o método.

Na nossa intervenção, utilizávamos muitos brinquedos diferentes para ensinar a mesma função mental ou habilidade. A pressa, neste aspecto, realmente é inimiga da perfeição. Vivenciando a sala de aula, pude identificar outros problemas, tanto de aprendizagem, quanto do desenvolvimento em crianças típicas da sala. Atrasos no desenvolvimento e dificuldades para aprender da forma como a escola estrutura o ensino, não é uma prerrogativa apenas das crianças com autismo.

Entre os fatores que não favorecem a aprendizagem de todas as crianças, destacamos a própria estrutura da escola, a organização do tempo, o currículo, e os profissionais disponíveis, que algumas vezes não possuem capacitação na área específica. Cada criança tem seu tempo para aprender, tem sua forma, suas dificuldades. A professora não tem como mediar com todas as crianças ao mesmo tempo, por isso, toda sala de educação infantil deveria ter duas professoras. A longo prazo, ter um profissional para atender às especificidades

das crianças na educação infantil seria muito mais benéfico, pois os problemas seriam minimizados no início do desenvolvimento, evitando que se avolume nos anos seguintes. Claro que algumas crianças precisariam de outros profissionais para conseguirem se desenvolver, como, por exemplo fonoaudióloga. Todavia, uma psicóloga ou psicopedagoga, se estivessem presentes nas salas de aula regular, poderiam mediar com algumas crianças e otimizar a aprendizagem em uma fase tão importante no processo de desenvolvimento.

O currículo é muito extenso e muitas vezes o professor não pode se deter em determinados conteúdos fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, ficando muitas vezes presos em questões sem significado para a criança. O prazer em aprender é frequentemente negligenciado e o ensino fica cada vez mais penoso. Se a assimilação de informações for mais importante do que a descoberta o aluno pode ficar desestimulado. Por isso, o significado é tão importante para Vigotski, visto que o aluno deveria compreender o que aprende e não ser treinado para reproduzir.

A caracterização dos sintomas do autismo não serve para justificar o comportamento e sim para guiar o trabalho. Conhecendo o desenvolvimento da criança, cada profissional poderá traçar um plano de trabalho que possa atuar nas dificuldades de cada criança, mediando uma aprendizagem que possa colaborar para dirimir o agravamento dos sintomas e proporcionar o desenvolvimento de várias funções mentais que auxiliem a criança a ter mais integração e mais qualidade de vida.

5 VIVENDO E APRENDENDO COM AS PROFESSORAS E AS MÃES DAS CRIANÇAS COM AUTISMO

Seguindo os passos de Paulo Freire, posso dizer que quem ensina aprende. Não tinha nenhuma experiência com a sala de aula da educação infantil, o que sabia do funcionamento da escola era pela minha experiência como mãe e na orientação de trabalhos de alunos, o que é muito diferente de estar na sala na condição de mediadora do processo educativo daquelas crianças. A cada dia valorizava mais o trabalho das professoras, pois, na maioria das vezes, eu tinha minha atenção focada na ação de apenas uma criança e nas suas relações. A professora e a monitora tinham que mediar muitas ao mesmo tempo. São muitas demandas, muito trabalho físico e mental. Aos poucos elas foram sendo minhas aliadas na intervenção e eu fui aprendendo como mediar com muitas crianças.

Apreendi muito com as educadoras da escola e tenho certeza que elas também aprenderam comigo, juntas, aprendemos com as crianças com autismo que trabalhamos. A escola é viva, nela acontecem muitas situações novas e outros projetos todos os dias. A participação das professoras na intervenção foi importante, aos poucos foram entendendo as atividades da intervenção e participavam, tanto colaborando com o planejamento das atividades, quanto continuando com as atividades na minha ausência.

Identificamos que as professoras da sala de aula que executamos a intervenção estavam abertas a aprenderem como trabalhar com as crianças com autismo, se importavam com os alunos e se alegravam com a evolução. A questão da educação do aluno com autismo não pode estar centrada apenas no professor, temos problemas macro estruturais, como a governança dos sistemas de ensino, e outros mais micro estruturais, como a organização da escola, as metodologias utilizadas, dentre outras.

Ressaltamos, nesse sentido, que a efetividade da inclusão escolar não está relegada apenas ao professor, entretanto, em meio a uma sociedade que mais segrega do que une, o fazer consciente dos docentes pode ser fundamental para uma educação inclusiva exitosa. Costa (2015, p. 35) defende uma “perspectiva de formação enviesada pela experiência teórica que seja capaz de

se contrapor à 'dominação' e à 'inconsciência social', aliadas à capacidade criativa e à emancipação do livre pensar dos professores”.

Desse modo, a fim de que ocorra uma inclusão das crianças com autismo na escola, é desafiador, pois exige uma reformulação da prática à teoria e vice-versa. Ressaltamos, nesse caso, a necessidade de discutir educação inclusiva na formação inicial e continuada docente, proporcionando os conhecimentos básicos para que os professores se comprometam com a aprendizagem de todos os alunos, aprendendo a lidar com as diferenças sociais, pessoais e culturais, a fim de não reforçar tratamento desigual ou excludente

Percebemos, em nosso processo de pesquisa, que a aprendizagem foi lentamente construída com as inúmeras oportunidades do dia a dia, de forma contextualizada, engajada e significativa, tanto para os profissionais envolvidos quanto para as crianças. Seguimos a rotina da escola, do tempo das atividades. Nosso acompanhamento fora da sala de aula acontecia em diferentes espaços das escolas, com diferentes pessoas e com múltiplos brinquedos, cada dia era uma nova aventura/aprendizagem.

Os brinquedos eram utilizados para trabalhar as diferentes funções mentais, no entanto, existem muitos brinquedos que trabalham a mesma função, e isso pode ser utilizado. Muitas vezes passamos mais de uma semana trabalhando a mesma função mental, porém, nunca repetíamos o mesmo brinquedo dois dias seguidos, no outro dia era utilizado outro brinquedo que desenvolvesse a mesma função, pois quem ditava o tempo necessário era a criança. Não queríamos fixar uma rotina de atividades, pois uma das questões era o processo de adaptação a diferentes situações e brincadeiras. Se a criança gostasse muito de um brinquedo e pedisse, era negociado e marcávamos um dia na outra semana para brincar. A estratégia de marcar o dia de brincar com aquele brinquedo, ajudou na compreensão do tempo. No final da intervenção, Benício já contava os dias que faltavam para brincar do que queria.

As crianças conseguiram aprender e essas aprendizagens impulsionaram o seu desenvolvimento. A evolução das crianças foi percebida, não apenas pelas professoras, monitoras e mães, como também pelos outros profissionais da escola e até pelos demais familiares das crianças, como apresentado no quadro a seguir:

Quadro 10 – Percepção da mãe e professoras sobre a aprendizagem de Hugo

Funções mentais adquiridas	Discurso
Aprendeu a brincar	Ele gosta de brincar de massinha, eu percebo também Ane que ele, que ele diminuiu muito a atenção dele na tv, ele brinca mais com os brinquedos, mesmo que a tv esteja ligada, antes não, ele ficava mais tempo assistindo, hoje não, ele não precisa ficar na frente da tv, ele fica brincando em outros lugares. Ama um espelho, uma vaidade que só Jesus, (risos), ama um espelho e ele brinca mais com os brinquedos, sabe? Sem dar atenção à televisão, às vezes nem precisa, às vezes está fraco o sinal da internet e fica parada horas, ele nem liga, fica brincando com os carrinhos dele, ele ama os carros, ama bola (Mãe de Hugo).
Socialização	<p>Hugo melhorou bastante, do início do ano para cá, ele é outra criança, no início do ano ele era uma criança que sempre queria estar só, em vários momentos se isolava, não socializava com ninguém, nem com os coleguinhas, então a gente procurou formas de chamar a atenção dele e, com a ajuda de todos, ele começou a socializar e a interagir. (Professora de Hugo).</p> <p>Hoje ele interage bem melhor com os amiguinhos dele, Né? Se estiver em uma rodinha, estiverem brincando, ele fica ali junto com os colegas, ele brinca, brinca com as pecinhas, não conversa com as crianças, mas só em estar dividindo os mesmos brinquedos, já é uma grande evolução, pois isso não acontecia no início do ano. (Professora de Hugo.)</p>
Interesse pela fala	<p>Ele melhorou bastante, quando eu entrei aqui no começo do ano, Hugo não fazia nunca o que ele faz agora, ele está bem evoluído mesmo, já está falando umas palavras que ele não falava nada. (Monitora de Hugo)</p> <p>Às vezes, quando ele não conhece a palavra ele fica fazendo uns gestos de como seria a palavra, ele tem um interesse pela fala (Mãe de Hugo).</p> <p>Em casa, em casa, eu percebo assim, quando ele está brincando, ou assistindo tevê ele não dá muita atenção com as palavras que eu falo para ele repetir, mas aí o que é que eu faço, eu coloco ele no colo e fico dizendo as palavras, ele já diz, se ele sentar no meu colo, ele já fala todas as palavras ele diz água, ele diz mamãe, que antes era só ainha, papai ele já fala, ele já fala vovó, ele fala Hugo, só assim, se eu sentar com ele no colo e ele olhando para minha boca e repetindo (Mãe de Hugo).</p>
Participação na rotina da escola	Ele gosta muito da rodinha, antes ele não gostava, mas agora, quando acaba ele fica chorando, porque ele ainda quer a rodinha, hoje ele gosta de participar da rodinha (Monitora de Hugo)
	<p>No começo, ele não podia ver um papel, hoje se a gente pedir para guardar um brinquedo ele guarda, se tiver um brinquedo assim e a pessoa disser: “Hugo, pegue o brinquedo”, ele pega, Ave Maria, é a coisa mais linda, ele guardando os brinquedos (risos), porque antes, nunca que ele guardava. Ele atende mais os comandos, ele está mais atento (Monitora de Hugo)</p> <p>Hugo está bem, a gente percebe a evolução dele, ele evoluiu bastante, hoje ele se concentra melhor, tá realizando algumas atividades, ele para para ouvir, embora ele ainda não entenda muito bem, assim, algumas coisas que a gente pede a ele, ele não realiza, algumas atividades, mas pelo menos ele para para te ouvir, quando eu chamo o nome dele, ele vira, ele olha, na</p>

<p>Seguir comandos e concentração</p>	<p>direção da pessoa que está falando, ele ainda não aceita muito, é, ainda não aceita um não, faz algumas birras, mas eu percebi muita evolução (Mãe de Hugo).</p> <p>Ontem mesmo a professora dele chegou e chamou “Vamos sentar na rodinha” e ele foi, a coisa mais linda, bem tranquilo” (Mãe de Hugo).</p> <p>Ele começou a guardar os brinquedos em casa, ele está muito assim, é, perceptivo sabe? Com as coisas, se tem um brinquedo que ele não pode brincar, como os meus recursos, que as vezes eu deixo ele brincar, mas as vezes ele quer quebrar, quer fazer alguma coisa, aí eu brinco um pouquinho com ele e depois ele mesmo guarda lá, eu digo: “vamos guardar, vamos guardar” tem sido uma repetição bem, bem insistente né? pra ele guardar, mas ele guarda (Mãe de Hugo).</p> <p>Eu percebo que ele está muito mais concentrado na sala, muito, e não é só com a professora que ele tem o hábito, nem só com você, esses dias A PROFESSORA DE HUGO adoeceu, e quem veio substituir foi Ana e a tarde era a professora do maternal e eu olhando pelas câmaras, ela fez a rodinha a tarde, né? fez a rodinha e ele ficou sentado, de frente para ela e tudo que ela fazia ele repetia, era a coisa mais linda, eu ainda gravei, eu ainda gravei vou te mandar para você ver, né? foi muito lindo, ele está ótimo. Ele está muito, muito, eu percebo muita evolução nele, sabe? Graças a Deus, graças a Deus e a sua paciência (Mãe de Hugo).</p> <p>Hoje ele segue as rotinas e os nossos comandos, a gente chama e ele vem, a gente diz não e ele entende.(Professora de Hugo).</p> <p>No início, a concentração dele não era voltada À gente, a gente falava, cantava música, fazia o possível para chamar a atenção dele, mas que não chamava tanto e hoje ele mudou bastante, ele observa bem, ele começou a falar, não frases formadas ainda, mas diz palavras soltas e está começando a fazer a junta das palavras, de duas ou três e a cantar músicas, ele brinca mais com os colegas, ele obedece mais os comandos, se a gente chama o nome dele ele olha, sabe que é com ele, então isso era uma coisa que não acontecia. (Professora de Hugo).</p>
<p>Cuidados pessoais</p>	<p>Pronto, escovar os dentes, ‘vixe’, era uma luta para escovar os dentes de Hugo, hoje ele adora, escova de boa mesmo, lava as mãos, lava bem, faz tudo de boa (Monitora de Hugo)</p> <p>Ele evoluiu muito, a gente percebe, é visivelmente perceptível que ele evoluiu, que ele dá mais atenção, que ele faz bem mais ações que antes ele não fazia, hoje, eu não sei se você observou, que até mesmo no pentear do cabelo, que antes ele não permitia, ele está mais tranquilo, ele hoje, escova os dentes que antes ele não escovava, não permitia que escovasse os dentes, então, assim, ele está mais concentrado, está aceitando mais as coisas (Mãe de Hugo).</p>
<p>Comer sentado</p>	<p>Ele senta na mesinha, embora que depois de um tempo ele levante, pois ainda gosta de correr, mas hoje ele senta para comer (Monitora de Hugo)</p> <p>Hoje ele senta para se alimentar, foi uma das coisas que percebi que você insistiu bastante, que antes ele ficava correndo, ficava solto, se alimentava correndo, mas hoje ele senta, até em casa, hoje ele senta, na mesa, a mesa é um pouco alta, eu vou até ajustar, organizar, para ficar melhor para ele, mas é, eu coloco ele no sofá e ele fica, do início ao fim, ele fica bem quietinho (Mãe de Hugo).</p>

Reação aos estímulos do mundo externo	Agora se alguma criança tomar o brinquedo dele, ele bate, antes ele não estava nem aí, já hoje, ele tem mais ação, se tomar ele vai lá, toma, bate. Se não mexer com ele, ele fica quieto, mas se mexer com ele, agora ele reage. (risos), tem uns bem miudinhos e magrinho (Monitora de Hugo)
Planejamento mental	<p>Quando é para ele ir para casa ele tem que calçar a chinela e pegar a bolsa, ele vai atrás de mim, se eu não fizer ele fica chorando, ele já sabe que tem que pegar, tem que pegar a mochila e calçar a chinela (Monitora de Hugo)</p> <p>Esses dias que ele estava em casa, Ane, foi angustiante, fazia dó, ele pegava a mochila, pegava a lancheira, às vezes estava até nú, assim que acordava, puxando a gente, querendo vir para a escolinha, era, era desesperador, assim, porque ele estava louco para vir, ele estava com uma saudade tão grande é tanto que na hora que veio ele não deu nenhum trabalho, veio e ficou tranquilo. Oh Glória! (risos) que bom (Mãe de Hugo).</p> <p>Ontem ele fez uma coisa que ele ainda não tinha feito. Hugo, a gente está tentando o desfralde dele, todos os dias eu peço às meninas para levar ele no banheiro e tudo, e em casa ele tem aquele mictório, assim, igual ao banheiro masculino, só que pequeno, sabe? A gente leva até ele, ele faz xixi, agora o cocô é um problema, porque o cocô, tudo bem que ele não faz na roupa, mas ele só faz na fralda, e se ele estiver sem fralda, tem hora que ele faz no chão, o que ele fez ontem, é tanto que eu fico observando as horas que ele faz cocô, que se eu vejo que ele quer fazer cocô eu já coloco a fralda, que é para ele não fazer no chão. Aí ontem o que foi que ele fez? Ele pegou a fralda que eu já deixo lá, visível, dentro do quarto, ele pegou a fralda, levou até a mim e pediu para colocar a fralda, assim que eu coloquei ele fez cocô. [planejamento]. Eu fiquei assim, eu não acredito que ele fez isso não. Ele foi lá, pegou a fralda e pediu para colocar. Ave Maria eu fiquei encantada, eu fiquei encantada (Mãe de Hugo).</p> <p>Ele ama cantar, eu faço bolos, quando ele vê um bolo decorado, ele faz: “Parabéns pra você”, ele canta a música todinha, na hora que eu termino de decorar o bolo ele canta os parabéns todinho, toda vida (Mãe de Hugo).</p> <p>Sabe o que ele fez essa semana? A coordenadora, disse que não anda mais de bolsa aqui, pois ela deixou a bolsa dela na mesa, ele peou a bolsa e entregou a ela e colocou ela para sair (Mãe de Hugo).</p>
Aprendeu a sorrir	Ele não era de rir, assim, se você brincasse ele ria, mas não era aquela criança de rir espontaneamente. Ele não era assim de ser risonho não, ele sempre era “fechadão” (Mãe de Hugo).
Compreende a rotina escolar	Ele conhece a sala dele, quando chega ele vai direto. Ele conhece os colegas da sala dele e no almoço ele fica bem sentadinho esperando o almoço dele chegar (Monitora de Hugo)
Coordenação motora	Uma coisa que Hugo evoluiu muito, que eu fico muito feliz, meu coração se enche de felicidade, pois no começo do ano Hugo não fazia circuito motores, ele não descia um escorregador no parque, hoje ele desce, Hugo não pulava quando a gente fazia o circuito, hoje ele pula, Hugo não corria, hoje ele corre, são coisas pequenas, mas que a gente que conhecia e ele não fazia isso, torna uma coisa gigantesca, gigantesca. (Professora de Hugo).
Afetividade	<p>Agora ele abraça e beija as professoras, sempre pede, e, quando elas começam a brincar, assim, a evolução dele é visível, assim, eu só tenho a agradecer (Mãe de Hugo).</p> <p>As meninas percebem a evolução dele, elas mesmas comentam, Mãe ele, assim, antes ele gostava muito de ficar pela cozinha, né? Só que agora, além</p>

	de não ficar na cozinha ele tem um apego maior às tias, tipo, as duas meninas que é, pela manhã que é fulana e a tarde que é sicrana, ele fica no pé delas, sabe? Quando ele entra na cozinha, ele vai lá, segura na mãozinha delas, enquanto elas não vão deixar ele na sala, ele não sossega, ele se apegou bastante, graças a Deus (Mãe de Hugo).
Faz a pinça para pegar no lápis	“A professora está fazendo na sala, e ontem mesmo quando eu entrei na sala, ela estava sentadinha com ele, e ele fazendo a atividade do nome dele.” Continuou : “Ele está bem mais esperto .Você não sabe de nada, ele achou um batom que é um lápis, as minhas cadeiras da sala, eu vou tirar uma foto e ti mandar, as minhas paredes estão um absurdo, o que é de caneta está tudo sendo escondido lá em casa, meus lápis de olho ele acabou todinho, na parede, ele acabou uma maquiagem completamente, só riscando as cadeiras, quando eu cheguei no quarto, esse menino tinha entrando no meu banheiro e tinha pego tudo que era meu de maquiagem e esbagaçou, Ane eu tive tanta vontade de chorar, agora tá aqui eu comprando de novo aos poucos, e agora estou deixando aqui dentro da bolsa, só o que eu vou usar mesmo, eu vou deixar de ser besta de deixar em casa.” Risos “É sério! ele pintou uma cadeira da minha mãe todinha de batom, estamos passando Omo nas cadeiras pra ver se sai” (Mãe de Hugo).
Percepção	Hoje eu acredito que Hugo pode fazer tudo que ele quiser, acredito não, ele pode fazer, ele consegue, antes ele tinha medo, o que você trouxe Ane, também foi isso, foi a confiança nele ... foram trabalhadas tantas habilidades em Hugo, que a confiança dele só aumentou, (Professora de Hugo)

Fonte: Entrevistas realizadas com a professora, a monitora e a mãe de Hugo.

Como as entrevistas eram não estruturadas e as entrevistadas falavam o que consideravam relevante, algumas categorias foram enfatizadas pelas mães, mas não foram relatadas pelas professoras, ou foram relatadas pelas professoras, mas não foram relatadas pelas mães. Criamos as categorias acima para agrupar os discursos, embora alguns discursos pudessem se enquadrar em mais de uma categoria. Podemos identificar que, com uma intervenção direcionada ao desenvolvimento integral da criança, com foco nas suas necessidades e que esteja conectada com a vida diária, a criança consegue aprender e se desenvolver. Dessa forma, iremos descrever os aspectos apontados pelas mães e professoras na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças investigadas.

A mudança depois da intervenção foi percebida tanto pelas professoras, quanto pelas mães. No entanto, um aspecto nos despertou atenção especial, que foi o fato de percebermos uma certa surpresa com os novos comportamentos, com a aprendizagem e com o desenvolvimento das crianças que participaram da pesquisa. Se existe no país, um método de trabalho utilizado em várias formações continuadas, que são prescritas inclusive pelos médicos, que ao emitirem o laudo encaminham para as terapias, o esperado era que a

criança evoluísse. Se desenvolver era para ser o padrão, o esperado, o exigido. Uma vez que, pela constituição, todas as crianças possuem o direito a ter uma educação de qualidade.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...] VII - garantia de padrão de qualidade (BRASIL, 1988)

A fim de que seja possível efetivar o que está proposto no texto constitucional, é necessário que a educação seja, além de eficiente, também eficaz. Não adianta um trabalho com planejamento, recursos audiovisuais e concretos, se o resultado não é a aprendizagem e o desenvolvimento. A metodologia empregada precisa surtir efeito. Não queremos, com isso, dizer que apenas a teoria de Vigotski seja eficaz. O que sinalizamos com a experiência deste estudo é uma prática positiva, que trouxe resultados significativos para a aprendizagem de Hugo e Benício, duas crianças autistas. Desse modo, defendemos que o olhar particularizado, enxergando a criança e direcionando a educação para as necessidades apresentadas pelo aluno, pode conduzir a resultados satisfatórios, a partir da teoria vigostikiana.

A surpresa com o progresso demonstra que não era o esperado, as mães já tiveram outras experiências de intervenção que não surtiram tanto efeito na aprendizagem e no desenvolvimento da criança. O discurso sobre o autismo na literatura, apresenta, muitas vezes, um aspecto um pouco determinista, ou seja, “se ele tem autismo, vai ter esses comportamentos”, sem considerar que o ser humano pode ir muito além dos limites impostos, inclusive pelos seus aspectos biológicos. E as crianças terem evoluído demonstra que o problema não está apenas no autismo, mas nas formas como enxergamos o transtorno, na forma como organizamos as atividades educativas para essas crianças e na forma como “tratamos” os seus sintomas.

Outro aspecto mencionado pela mãe de Hugo foi o desenvolvimento de um maior apego às professoras e à pesquisadora. Elucidamos, nesse sentido, que a afetividade é um aspecto muito importante para o desenvolvimento infantil

e para as interações sociais. Conseguimos estabelecer fortes vínculos emocionais com as crianças e esse aspecto precisa ser mais investigado.

Como nossa base era a intervenção de forma lúdica, começaremos nossa análise identificando se as crianças aprenderam a brincar funcionalmente na escola e em casa. A mãe e as professoras relataram o interesse pelos brinquedos e brincadeiras, o que se alinha à seguinte análise:

Quando se fala do TEA, é importante atentar ao fato de que algumas crianças apresentam prejuízos em determinadas funções, sejam elas relacionadas à capacidade do entendimento simbólico ou às habilidades de relacionamento com o outro e com o mundo, de modo a acometer significativamente a ludicidade. Dessa forma, nota-se que essas crianças tendem a preferir brincar com objetos, evitando contato com outras pessoas, já que possuem limitações nas habilidades sociais (MOURA; SANTOS; MARCHESINI, 2021, p. 26).

Inferimos que o prejuízo em determinadas funções mentais não é a causa subjacente para o desinteresse pelos brinquedos e brincadeiras, mas que o não brincar é que desencadeia os prejuízos no desenvolvimento das funções. Ou seja, se mediarmos com a criança para que ela desperte o interesse pela ludicidade e tenha experiências gratificantes com os brinquedos e brincadeiras, tal ação irá impactar em sua aprendizagem e em seu desenvolvimento.

Entende-se que a partir da brincadeira a criança tem a possibilidade de estimular diferentes pontos que são essenciais para o desenvolvimento, tais quais: habilidades socioemocionais, que serão experienciadas a partir do autoconhecimento e do manejo das emoções vivenciadas durante a brincadeira, assim como o conhecimento sobre o outro, de forma que a criança poderá desenvolver a capacidade da percepção desse outro que é, também, dotado de emoções; autonomia, já que, no contexto da brincadeira, a criança entra em contato com tomadas de decisões, realização de escolhas, organização do ambiente, resolução de conflitos, definição e criação de regras; motricidade, enquanto manipula os objetos e se movimenta de forma planejada, percebendo o ambiente em que está inserida, o que, conseqüentemente, estimula o refinamento das motricidades fina e ampla; e comunicação e linguagem, que poderão ser aperfeiçoadas pela interação com o outro e diante de situações que requerem a utilização de recursos comunicativos, sejam eles verbais ou não. (MOURA; SANTOS; MARCHESINI, 2021, p. 29).

Existe um grande investimento, tanto nas escolas, como fora dela, para que as crianças típicas aprendam brincando. Desde o final do século passado,

cresceu o número de professores interessados em desenvolver atividades lúdicas com seus alunos, tanto individuais quanto grupais. A maioria das escolas da educação infantil possuem parques, espaços com terra e vários brinquedos nas salas de aula. Entretanto, não raro, o capacitismo atravessa a educação e as crianças com algum tipo de deficiência ou de necessidades especiais, como as que têm autismo, são, de antemão, vistas como incapazes. A elas, muitas vezes, os brinquedos são dados não para que aprendam e se desenvolvam, mas apenas para que sejam entretidas, que se mantenham ocupadas, sem que haja uma real finalidade educativa. Não nos opomos, claro, ao lúdico como fruição e prazer, nos referimos é a uma prática descuidada, bem como capacitista, que já exclui desses alunos a possibilidade de aprender, pois são lidos socialmente como incapazes.

Szundy e Fabrício, apoiadas em Volóchinov, destacam que:

Como bem nos lembra Volóchinov (2017 [1929], p. 93), 'o campo ideológico coincide com o campo dos signos. Eles podem ser iguados. Tudo que é ideológico possui uma significação sgnica, isso quer dizer que nossas subjetividades não estão fora do discurso e que ganham existência dentro de um sistema semiótico de classificações. Na forma de conhecimento modernista-colonial, um conjunto de categorizações agrupou seres humanos segundo uma lógica dicotômica e hierarquizante, produzindo modos de outramento perniciosos. Estes se instauram sob critérios semânticos de raça, gênero, sexualidade, classe social, entre outros, tomado como descritores de realidades essenciais. É nesse sentido que quaisquer usos de linguagem, como os classificatórios, por exemplo, operam ideologicamente, encadeando percepções de linguagem e de sociabilidades. Ideologias linguísticas, portanto, ocupam um espaço central em nossas (inter)ações com recursos semióticos do mundo social (SZUNDY; FABRÍCIO, 2019, p. 69).

Destacamos que, conforme exposto pelas autoras, a sociedade se organiza também a partir de discursos, o que ressalta a importância da aquisição da linguagem, de variadas formas. De outro modo, a partir do exposto pelas pesquisadoras, destacamos a perniciosidade de discursos capacitistas e preconceituosos, que estigmatizam as pessoas com autismo e impedem que elas possam desenvolver aprendizados e potencialidades. É justamente esse discurso binarista, classificatório e hierarquizador que vai dizer que alguns

devem ser privilegiados, enquanto outros apenas entretidos, tornando, assim, o projeto de educação inclusiva apenas um faz de conta.

Em contraposição a essa perspectiva, as crianças da nossa pesquisa aprenderam a brincar e, através desta aprendizagem, compreenderam muitas outras coisas, como o reconhecimento de seu próprio corpo e da presença dos outros nas atividades, seja imitando a professora, seja interagindo com as outras crianças. Sair da televisão e se envolver em atividades lúdicas, desperta na criança o vivenciar a vida real, vida de atividades e não de passividade. Ela passa a agir sobre os objetos e a interagir com pessoas e não apenas com a imagem das pessoas na televisão.

A maior interação também despertou para a fala, pois Hugo consegue compreender em que situação deve utilizar as palavras, não somente repetindo o que a mãe fala, mas utilizando a fala como símbolo que traz recordações de eventos passados. Isso ocorre ao cantar uma música com o estímulo do fantoche, por exemplo, pois recorre à memória que foi trabalhada com outros brinquedos e que se materializa com o entendimento dos tempos de execução de atividades na escola. Neste sentido, ele interpreta estímulos do ambiente, já entende que a formação da fila na sala para ir para o refeitório é a preparação que antecede a hora do lanche.

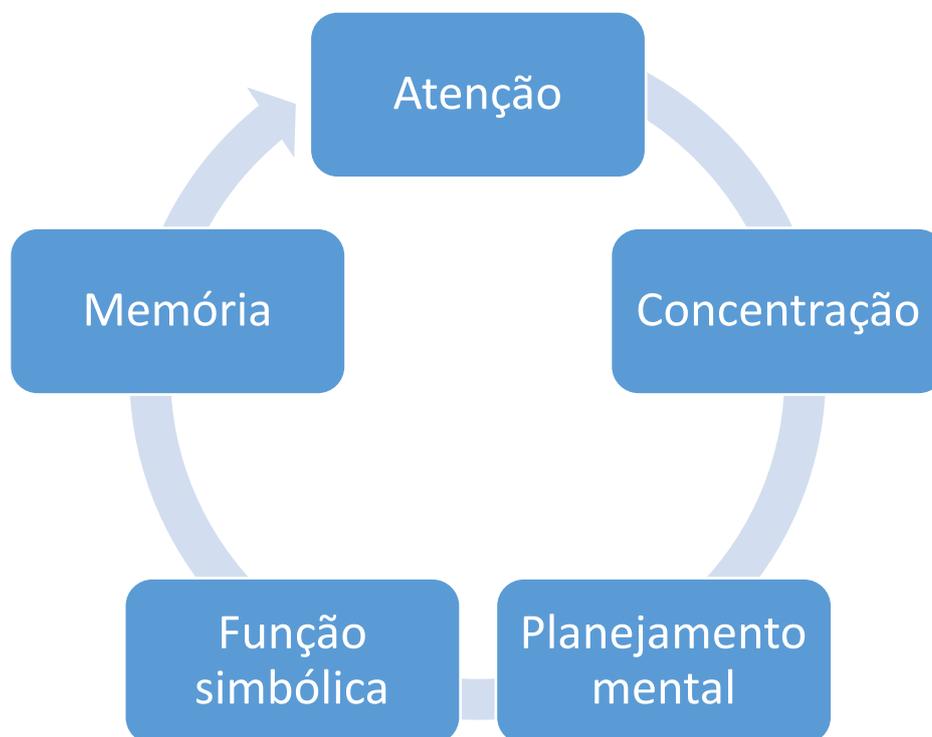
O desenvolvimento da função simbólica é fundamental para o desenvolvimento cognitivo, sendo também o alicerce para a aquisição da linguagem, como um caminho para a construção dos sentidos, a partir dos significados. Só desenvolvemos a linguagem na interação com o ambiente e com o outro, visto que a partir destas interações é que os signos e os significados vão sendo construídos. Sem participar do mundo “cultural”, as funções psíquicas não seriam desenvolvidas.

O desenvolvimento mental passa necessariamente pelo desenvolvimento de memória, que é diferente da repetição de conceitos, frases ou palavras, é um guardar de experiências, sensações e signos. A memória ajuda no processo da atenção, pois temos mais facilidade de focar nossa atenção em atividades que façam parte de nossas vivências, das atividades prazerosas, que tenham significado. A função simbólica é muito importante para viabilizar o registro mental das informações que serão utilizadas nas atividades, na organização das informações e, conseqüentemente, na concentração. Todas as informações são

importantes para o desenvolvimento cognitivo e criativo da criança, que pode agora planejar suas respostas dentro de um repertório mental, analisar qual ação vai escolher no momento. Em diferentes níveis, o planejamento mental está presente em diversas ações intencionais da criança.

A brincadeira ajuda muito no desenvolvimento da função mental. Isso porque, quando a criança escolhe o brinquedo, a peça que vai ser utilizada, em que sequência, o que fazer, que papel irá representar, dentre outras atividades, ela aciona esse processo de “guardar” as ações e, assim, passa a memorizar as ações desenvolvidas, as escolhas feitas, o que cada episódio causa emocionalmente nelas, dentre outras ações/sentimentos. Sintetizamos, nas figuras 6 e 7, as funções mentais desenvolvidas por Hugo e as aprendizagens que ele construiu nesse processo conjunto.

Figura 6 – Funções mentais desenvolvidas por Hugo.



Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 7 – Aprendizagens relacionadas à vida diária na escola e em casa



Fonte: Dados da pesquisa.

Desenvolvemos muitas brincadeiras que ajudavam nas funções mentais necessárias para a participação nas atividades escolares. Os brinquedos de seguir comandos foram bastante utilizados, sempre começamos com o próprio corpo da criança, mostre o olho, o cabelo, ou bata o pé, ande até a bolinha verde, pegue a pecinha que caiu no chão, a formiguinha pegou a barriga, depois passamos para as regras do jogo. Com Hugo, os comandos eram bem específicos, pegue tal brinquedo no saco, coloque o verde perto do vermelho, segure o martelinho com essa mão, coloque o fantoche nessa mão. Tivemos muitos momentos para ajudar a fazer a pinça, jogo de dados, pescaria com uma varinha bem pequena que ele era obrigado a pegar de pinça para ter mais precisão do movimento, e só depois passamos para o lápis. Depois que ele aprendeu a seguir os comandos nas brincadeiras, seguir os comandos da professora para a execução das tarefas ficou mais fácil. No início, os comandos eram falados e demonstrados, mas gradativamente ele executava as tarefas apenas com os comandos verbais e com as memórias de execução das tarefas.

Com as novas aprendizagens, a criança se organizou melhor, começou a participar das atividades e a sentar para comer e executar as tarefas. A percepção do outro e dos objetos se expressa na disputa pelos brinquedos que está usando. Antes qualquer criança tomava o que ele tinha, batiam e passavam por cima dele. Entretanto, com a evolução do significado dos objetos e da percepção do meio, ele começou a empurrar de volta, a revidar quando batiam e a pegar seu brinquedo de volta. Mesmo que ele não tenha consciência de seus direitos, pois ainda é muito pequeno, já começou a lutar pelo que é seu.

5.1 ANÁLISE DOS EFEITOS DA INTERVENÇÃO – A FALA DAS MÃES, PROFESSORAS E PSICOPEDAGOGA

Nesta parte da análise, serão apresentados e analisados os dados das entrevistas coletadas com os pais, professoras e psicopedagoga, com as características da criança, a percepção das atividades que eram desenvolvidas na escola e as funções mentais superiores desenvolvidas por cada criança que participou da pesquisa, na perspectiva delas.

5.1.1 Análise dos dados coletados com relação a Hugo

Em relação ao processo de ensino e aprendizagem desenvolvido com Hugo, no que concerne às funções mentais superiores, questionamos à mãe dele, bem como às suas professoras e monitoras sobre esse processo. Para ilustrar as falas, apresentamos o quadro 11 a seguir:

Quadro 11 – Aprendizagem da mãe, da professora e da monitora de Hugo

Aprendizagens	Discurso
Relação com a criança	Eu não tinha nem noção do que era autismo, eu nunca tinha tido nenhum contato com autista não. Eu ficava perdida, sem saber o que fazer, agora eu já sei mais ou menos como lidar com ele, tem muita menina que não sabe, não sabe lidar com ele, nem gosta de dar banho, essas coisas, não sabe lidar com ele, sabe como é? Eu já estou bem tranquila com relação a isso (Monitora de Hugo)
Ajuda a criança a se organizar mentalmente	Eu vi o que você faz quando ele está com raiva e eu faço também, ele adora quem faz carinho nele, nos dias que ele está muito estressado eu aliso ele e ele se acalma mais (Monitora de Hugo)

Realiza tarefas com a criança	<p>À tarde tem pouca criança e ele fica mais, como é o nome? Ele interage mais, eu fiquei com ele correndo, pedindo para ele correr atrás de mim e ele realmente obedece aos comandos. “Corre Hugo” e ele vinha, tipo pega-pega, não tem? Ele corria atrás de mim e eu corria atrás dele, aí depois eu pedi para ele pular, “Pula Hugo”, e ele fazia um esforço para pular, não tem? As vezes ele não consegue pular, mas ele ficava tentando (risos) e depois conseguiu e antes nunca que ele fazia isso, e ele obedece hoje, obedece aos comandos, Ave Maria é muito bom. Eu dizia “Pula” e ele conseguindo pular mesmo (Monitora de Hugo)</p> <p>O que mais gostei foi ver ele interagindo mais, obedecendo aos comandos da gente, só de ver ele evoluindo é bom demais, cada coisa que ele faz, que a gente nota, a gente fica bestinha. Não sei se você viu o vídeo que eu fiz, foi até da música do jacaré, não sei se você viu o vídeo, ele fica abrindo a boca na hora do jacaré, Ave Maria eu e a professora ficamos babando, ficamos doidinha, que eu nunca tinha visto ele interagindo daquele jeito, que nem sentar na rodinha ele queria. (Monitora de Hugo)</p>
Percepção sobre a pesquisadora	<p>Às vezes eu falo com ela: “Ave Maria, Ane tem tanta paciência com esses meninos”, é tanto que os outros meninos perguntam por você também. (Monitora de Hugo)</p> <p>As atividades que você desenvolveu com ele foram muito boas, muito legais e que realmente chamava atenção, acredito que não teve nenhuma atividade que você levou que não o atraiu, eu percebi, foi muito bom pra mim, eu percebi que, realmente, é... o brincar é muito importante, eu já sabia que era importante, né? É óbvio, mas assim, tão forte que é o brincar na educação infantil. (Professora de Hugo).</p>
Percepção sobre a professora	<p>A professora está muito atenta com ele (Monitora de Hugo)</p> <p>Eu acho que as professoras conseguem seguir com o trabalho (Mãe de Hugo).</p> <p>Elas são um amor, elas têm esse cuidado, essas besteirinhas, ele é pesado, as meninas na sala e eu lá de Santa Helena assistindo, elas colocam ele no braço e ficam pulando, eu penso, “Não, eu não tenho condições de pagar o tratamento não, vocês ficam fazendo as vontades dele”, ele fica às gargalhadas (Mãe de Hugo).</p>
Percepção sobre a criança	<p>Ave Maria, eu adoro Hugo, eu adoro ele mesmo. Eu gosto muito de Hugo, porque ele é muito amoroso, só fica com raiva se enraivar muito (Monitora de Hugo)</p>
Percepção sobre a intervenção	<p>Quando você chegou eu achei que seria bom, pois a gente vê que você tem noção de como lidar com ele e a gente aprendeu com você, tanto que foi muito bom, eu amei. Hugo está muito evoluído, eu ainda lembro do começo do ano, ele não prestava atenção, assim, não tinha noção de nada né? já hoje não (Monitora de Hugo)</p> <p>Quero agradecer demais, demais, demais, por tudo que você contribuiu, tanto que você contribuiu para a evolução de Hugo, tanto eu quanto o pai dele, somos muito gratos por tudo que você tem feito (Mãe de Hugo).</p> <p>Percebi nas suas interações com ele, que ele está evoluindo bastante com você (Mãe de Hugo).</p> <p>O tempo que você passou com a gente foi o pontapé para os avanços de Hugo, nos ajudou bastante, você esteve sempre ali, presente com a</p>

	<p>gente, nos ajudando, dando dicas de como a gente poderia melhorar mais ainda e foi aí que eu fui percebendo, observando também, e vendo algumas ações e atitudes que eu também poderia fazer com Hugo para que ele realmente se desenvolvesse. (Professora de Hugo).</p> <p>Foi muito bom ter passado esse tempo com você Ane, porque não foi só Hugo que evoluiu, eu como professora, a monitora, nós todos aprendemos, e assim, era uma dificuldade minha, trabalhar com crianças com autismo... eu não sabia se estava no caminho certo, você trouxe isso também para gente, trouxe ideias, dicas, aprendizado, companheirismo, nos ajudou bastante, e a gente agradece demais, pois quem vê Hugo hoje, fica abismado com o tamanho da mudança que ocorreu desde o início do ano. (Professora de Hugo).</p>
Percepção das tias e avós sobre a evolução	<p>Sempre quando ele faz alguma coisa diferente, a gente grava e a gente sempre manda para as tias dele, as que moram em Fortaleza, em Santa Helena, para os meus irmãos também e para minha mãe e minha sogra, a gente sempre manda sabe? Elas estão encantadas, ele não tem ido muito ver minha mãe, pois ela é bem idosa, mas a gente sempre manda os vídeos, aí quando eu estou cantando, ou estou conversando com ele, eu gravo, elas ficam no céu, minha mãe chora, minha mãe chora, toda vez toda vida que alguém faz uma gravação dele eu mando para elas e toda vez é um choro, elas ficam emocionadas (Mãe de Hugo)</p>

Fonte: dados coletados nas entrevistas com a mãe e as professoras.

Em relação aos discursos das professoras, foi perceptível que aprender a mediar com Hugo, as deixou bem mais seguras e tranquilas. Nos relatos, percebemos o interesse e o envolvimento das professoras com a aprendizagem dele. Mesmo que algumas vezes elas associem a evolução da criança, com características pessoais da pesquisadora, como, por exemplo a paciência, que foi citada, aos poucos elas percebem que o método é muito importante.

A mãe percebeu a mudança nas mediações das professoras com Hugo. Essa era uma das nossas preocupações com a intervenção, que, ao fim da tese, as professoras não dessem continuidade ao trabalho. Depois que terminei a coleta, continuei fazendo visitas a escola para ver como Hugo está e percebo que ele continua evoluindo, a professora relatou que estava muito feliz, pois disse que ele está formando frases com três palavras.

A mãe também está muito satisfeita com o resultado da intervenção, a observação, que foi viabilizada pelas câmeras da escola, permitiu que a mãe pudesse acompanhar a evolução nas mediações e a participação da criança nas atividades da escola. Ela também fazia filmagens das atividades da criança em casa e ainda hoje manda vídeos, tanto para mim como para os familiares.

5.1.2 Análise dos dados coletados com relação a Benício

O período de intervenção com Benício foi um pouco menor do que com Hugo, pois inicialmente faríamos a intervenção em uma única escola, como já foi mencionado. Trabalhamos alguns aspectos com Benício, que não foram possíveis de serem trabalhados com Hugo, pois eles estavam em momentos bem diferentes de desenvolvimento. O processo de intervenção foi centralizado nas necessidades da criança, em suas potencialidades e em suas dificuldades. Iremos detalhar os aspectos trabalhados na percepção dos adultos, ilustrados no quadro a seguir.

Quadro 12 – Percepção da mãe, professoras e psicopedagoga sobre a aprendizagem de Benício.

Funções mentais adquiridas	Discurso
Aprendizagem	<p>Eu não sei se fica correto eu usar as palavras que ele mudou da água para o vinho, mas Ane Cristine, Benício.... “a professora” está de prova, do ano passado, pra esse ano, depois que você começou a acompanhar ele, eu acho que mudou para melhor, eu acho que 95%, assim, não que ele só tinha 5% de coisas boas, mas assim, no desenvolvimento escolar, ele passou a gostar, a se interessar, a se desenvolver em todos os sentidos, até em casa comigo, na hora da tarefa escolar (Mãe de Benício)</p> <p>Eu estou com Benício desde o ano passado, é, desde o mês de setembro do ano passado, quando ele chegou, ele era muito complicado de se trabalhar, eu não diria difícil, eu diria complicado para mim, que eu não tinha conseguido entrar naquele mundo dele ... Esse ano ele voltou diferente, ele voltou, apesar dele resistir a fazer, a executar atividades que envolvem escrita, mas ele te escuta mais e quando faz atividades do ponto de vista de jogos de montar, que não envolvam muito escrita, ele não tem resistência nenhuma, não é mais aquela criança que era (Psicopedagoga de Benício).</p>
Atenção e concentração	<p>Ele tinha uma, que ele ainda apresenta um pouquinho, vez por outra ele apresenta, mas ele apresentava muito a dificuldade motora, a agitação motora era muito forte nele, ele jogava a sandália para cima, ele não parava na roda e o seu trabalho em sala com ele tem ajudado ele a ter o, um olhar para o que acontece, o que a turma está fazendo, o que a professora está apontando ali como demanda, antes ele não ... assim, ele ficava disperso, ele ia para o meio da roda, ele se jogava. Com a tua presença, né? você tem ensinado essa habilidade de escutar, de prestar atenção e de manter o foco naquilo que a gente está orientando. Isso foi muito positivo, está sendo muito positivo (Professora de Benício).</p> <p>Essa semana ele apareceu em uma foto que publicaram do projeto de leitura, não sei se você acompanha, porque antes ele não aparecia nas fotos, ele não aparecia em nenhuma foto nessa situação, aparecia não, eu queria que tu visse, principalmente no ano passado, no pré I, menina, em hipótese alguma Benício fazia esse sentar de borboleta, com as pernas na</p>

	<p>frente e principalmente parar, olhar para a câmera era impossível, eu queria que tu visse, era luta, era muito difícil Benício tirar os cinco dias da semana na escola, porque era assim, uma reclamação em cima da outra, as vezes eu buscava ele antes, tipo assim, ele virando a sala, tu tá entendendo, não ficava de forma alguma na rodinha, era caindo por cima das outras crianças, passava e derrubava as cadeiras, as coisas que estavam em cima das cadeiras, menina, era luta e eu chorava de desgosto (Mãe de Benício).</p> <p>Eu acho que ele mudou no comportamento, na sensibilidade, no ouvir, no ouvir, porque ele não queria escutar a gente (Psicopedagoga de Benício).</p> <p>Aqui ele senta, só que antes, quando ele chegou ele queria trazer tudo, tudo, tudo, hoje ele já senta, as vezes eu digo: “Benício, você senta que eu vou buscar o que tem para você”, aí ele já senta (Psicopedagoga de Benício)</p>
Interação social	<p>A interação também tem evoluído bastante, é, antes ele pegava um brinquedo e se isolava, brincava, a gente via que ele estava no grupo, mas agora ele está mais ativo, fazendo junto com o colega, o colega monta a pecinha e ele está ali, interagindo mais com os colegas durante as brincadeiras, já guarda o brinquedo junto, aceita essa troca de turno, um fazer e o outro fazer, que antes ele se isolava, pegava as peças, virava de costas e queria fazer só, ele evoluiu bastante neste aspecto (Professora de Benício)</p> <p>Eu já percebi que você está ajudando ele a perceber o outro, já vi você mediando para ele ajudar os colegas, isso ajuda ele a se aproximar do outro. É uma habilidade interessante, ajuda muito. Ele conserva mesmo quando você não está, ele está conseguindo mesmo quando você não está (Professora de Benício)</p> <p>Hoje ele está bem desenvolvido, mas foi a peça primordial de você estar com ele, foi no desenrolar socialmente com as crianças, que ele não sabia fazer isso, ele já tinha mais habilidades em contas em casa, do alfabeto em si, mas a socialização era quase zero, eu tinha um desgosto tão grande, porque “a professora” dizia né, que ele tinha dificuldade no parquinho com as crianças, né, não tinha amizade. Hoje é completamente diferente, que “a professora” me diz, que ele se socializa totalmente no parquinho e antes ele não conseguia me contar nada quando chegava em casa e é tão de um jeito que hoje ,eu achei engraçado demais, semana passada ele olhou pra mim e disse mesmo assim – “Mamãe a menina que eu gosto mais é “Estrela” e o menino “João””, Benício nunca na vida citava nomes, tu tá entendendo? E agora, pra mim é uma felicidade gigantesca, eu só tenho a agradecer, porque meu filho não se socializava com as crianças, que nem eu tô dizendo, era de um jeito que eu levava para a Art. Choperia, para os barquinhos, para os balneário dia de domingo eu tinha o maior desgosto, tipo assim, tinha um monte de crianças brincando na piscina, ele queria estar em um canto reservado, ele não ia não e no parquinho também não ia, queria estar mais reservado e agora é o contrário. Benício chega, conversa, ele quer justamente se entrosar com as crianças e foi tudo depois do desenvolvimento na escola, (risos), eu estou tão feliz que eu não tenho nem palavras (Mãe de Benício).</p> <p>Ele nunca tinha se entrosado com ninguém, que ele tinha um problema sério com a socialização (Mãe de Benício).</p> <p>Ele não sabia brincar com as crianças, ele empurrava, às vezes, sem querer, saia atropelando tudo, e já hoje não, por isso que eu te agradeço do fundo do coração. Ele mudou mesmo, ele consegue se socializar hoje com as crianças e dominar aquela brincadeira no parquinho, independente</p>

	<p>de ser uma criança ou dez, ele consegue, ele consegue se comportar, de saber a hora dele, ele não sabia a hora dele, tá entendendo? Por exemplo: tem um escorregador aqui, uma criança subindo de cada vez para descer no escorregador, ele não sabia fazer isso, ele queria empurrar e passar na frente de todo mundo pra descer primeiro (risos), ele não pegava fila, empurrava e passava, e agora ele sabe, ele sabe fazer isso sim, sabe esperar a hora dele. Antes não, a verdade tem que ser dita, agora ele já sabe. Eu digo assim, seu método é perfeito, (risos), seu método é perfeito, você está de parabéns. Muda a vida de muitas crianças, de muitas pessoas que precisam desse método, que antes era um método antigo (Mãe de Benício).</p>
Fala	<p>Benício tinha uma fala muito robotizada, eu tenho insistido muito com ele nesse aspecto, quando ele diz: “Benício vai”, na terceira pessoa, eu falo: “Eu vou”, aí ele repete: “Eu vou” e ele agora está mais funcional, ontem a gente saiu da sala e ele perguntou: “Por que que eu não fiz” e eu respondi: “Porque essa atividade a tia ainda não conseguiu concluir ainda com todas as crianças, não só com você, mas com quase toda a turma, eu só consegui fazer com 5”, ... , mas o que eu achei importante é que ele já disse: “Porque que eu não fiz”, ele poderia ter ido embora e não perguntar nada né? então, ele já está antenado nas conversas, se colocando (Professora de Benício).</p> <p>Ele só dizia por que. Agora você faz uma pergunta a ele com o mesmo porque que ele usa e ele responde. (risos) que ele tinha raiva, por exemplo, quando ele perguntava o Porquê disso, eu olhava para ele e dizia -Benício, me diga o porquê disso. Ele tinha raiva, dizia: - “não”. Agora ele responde. Tudo que a gente pergunta ele responde. Era de costume ele só perguntar. Mãe, vovó, o porquê, porque, porque, e a gente retornava a pergunta para ele, ou então outras perguntas e ele não queria responder, não queria responder o mesmo porque que ele perguntava direto (risos) (Mãe de Benício).</p> <p>No último encontro que eu tive com ele, eu percebi ele bem mais tranquilo e bem menos, é, com tantos porquês (risos), percebi isso nele, percebi ele mais adulto, assim, adulto na maneira de dizer, percebi ele mais maduro, porque era bem infantil quando chegou e agora eu percebo ele mais, mais assim, mais altivo, sabe? Eu percebi isso nele (Psicopedagoga de Benício).</p>
Leitura	<p>Eu chega me emocionei, ontem à noite, né? quando eu terminei o plantão ontem à noite, exausta aí eu liguei para minha mãe, toda vida quando eu termino eu faço chamada de vídeo, vejo ele, vejo minha mãe, meu pai, aí mãe disse: “Mãe de Benício, eu estou feliz demais com o desenvolvimento de Benício. Benício já está lendo, ela usou essa expressão, Benício já está lendo (Mãe de Benício).</p>
Organização do pensamento	<p>Eu já tinha percebido a inteligência dele, mas ele não conseguia se desenvolver e por isso que eu achei fantástico, eu agradeço a você e a Deus, porque tipo assim, ele se desenvolveu ultimamente, mudou da água para o vinho. Não sei nem se é interessante usar essa palavra, mas é tipo assim é como se ele tivesse colocando toda a inteligência dele para fora, que era guardada, camuflada, que ele não conseguia se soltar, se desenvolver (Mãe de Benício).</p> <p>Ele evoluiu nestes aspectos, na questão da disponibilidade, a diminuição, porque no início era muito porquês ... e uma resistência de querer fazer as coisas, da última vez que ele veio já veio bem tranquilo e o que eu propus, embora teve um porque antes, mas ele exercitou, tanto na, no quadro acrílico, como na atividade mesmo é, impressa (Psicopedagoga de Benício).</p>

Comportamento	<p>Semana passada ligou pra mim (a professora) para conversar sobre um negócio lá da quadrilha, que eu fui perguntar sobre o calçado e tudo, mandei um áudio perguntando e ela ligou, aproveitou e ligou, aí eu aproveitei e fui perguntar sobre o desenvolvimento dele, aí ela disse que Benício estava realmente muito mudado na sala, parece ser outra criança, o comportamento, ela frisou mais no comportamento dele, ela disse: Olhe ele deixou daquilo de passar e derrubar as coisas, de derrubar as cadeiras, se acontecer de ele derrubar algo, ele mesmo apanha e coloca no cantinho, que antes ele não fazia isso (Mãe de Benício).</p> <p>É como eu te disse, é como se ele estivesse amadurecido (Psicopedagoga de Benício).</p> <p>Eu percebo assim, ele mais tranquilo, mais disponível, foi o que mais me chamou atenção, foi a disponibilidade, porque quando não se tem disponibilidade fica inviável o que você planeja né? (Psicopedagoga de Benício).</p>
Expressando sentimentos	<p>Quando ele chegava com alguma coisa, triste, aí a gente perguntava, ele não falava, não dizia, não tinha quem fizesse, não tinha quem fizesse e agora não, agora ele sabe dizer, não diz assim, com toda a espontaneidade do mundo não, ainda não, mas diz, por exemplo: - “Benício, como foi hoje na escola? me conta”. Ele diz assim, uns pedaços, (risos), um pedaço do que aconteceu, não conta tudo que aconteceu não, mas agora ele já sabe, sabe expressar, ele sabe. Ele não chega assim para dizer: “eu estou triste”, ele não usa assim, essas palavras, mas assim, por exemplo, aqueles furúnculos dele, quando ele estava. Ele chegava e dizia: - “Mamãe, está doendo, eu não aguento, por isso eu estou triste”. (Mãe de Benício)</p> <p>É do mesmo jeito com a felicidade, vamos supor: - “Mãe, vamos para aquele canto que eu fico feliz.”, (risos). Engraçado, ele diz: “Mamãe, vamos rodar bicicleta comigo, que eu fico feliz.” (risos). Ele não sabe dizer assim: - “Mamãe, para eu ser feliz ...” um exemplo, ele diz o que quer primeiro para depois dizer (risos). Mas agora ele está dizendo, antes ele não dizia de jeito nenhum, não dizia de jeito nenhum, a gente tinha era preocupação com isso, queria saber o que era que estava acontecendo e ele não falava (Mãe de Benício).</p> <p>Ele fica olhando, mulher, Ane ele vai pra cima, qualquer tipo de corte, nós lá de casa, a gente percebe que ele vai para cima, ele sente emoção, ele tipo alisa, ele pergunta: “Mãe, está doendo?” quando é alguém de fora ele não expressa sentimento de emoção por não conhecer a pessoa (Mãe de Benício).</p> <p>Quando ele veio para cá, ele era seco, digamos assim, ele era aquela criança assim, parecia um robzinho, né? irritado, era um pouco irritado, não aceitava fazer o que a gente pedia ou sugeria para ele fazer. Hoje não, ele é disponível, mais disponível, ele consegue escutar, ele consegue fazer, e não com raiva, ele com entusiasmo, como se ele estivesse alegre, entende? Quando ele chega, ele já vem dando risada (Psicopedagoga de Benício).</p>
	<p>No começo ele não queria guardar nada, hoje não, depois ele começou a fazer tudo (Mãe de Benício).</p> <p>No começo ele não queria, não queria não e dizia: “Eu não vou guardar”, eu dizia: “Benício, vamos guardar os brinquedos agora, tá chegando o horário de sair” “Não, eu não vou guardar, você guarda” ... Agora quando ele chega, ele sempre gosta de olhar o que tem no dentro do baú, eu já expliquei que dentro do baú não tem nada, aí ele vai e escolhe o que ele quer e traz pra cá, eu sempre digo para guardar um para poder pegar o</p>

Ajuda na organização da sala	outro, senão mistura tudo. O alfabeto ele tira todinho, “Agora vamos colocar as letras no local”, aí ele coloca (Psicopedagoga de Benício).
Organização do material pessoal	Benício se desenvolveu tanto, que até nos mínimos detalhes a gente percebe Ane, no dia a dia, por exemplo: a gente chegava lá para pegar ele, Benício não sabia pegar nem a lancheira nem a pasta dele, hoje eu cheguei lá, aí disse: “Vamos Benício”, que eu cheguei do plantão e já fui eu que fui buscar, já deu tempo de pegar ele, quando eu cheguei lá, botei a cabeça e disse: “Vamos Benício”, ele estava conversando com três meninos, eu achei incrível aquilo (risos), ele conversando mesmo, assim, aí quando ele olhou pra mim ele disse: “Mamãe”, aí eu disse: “vamos Benício”, aí do jeito que ele estava, a lancheirinha dele e a pastinha, pegou como se ele fosse um adulto, ele tendo responsabilidade com as coisas dele, e antes não, só queria que tu visse, era eu que ia e pegava, era, por incrível que pareça, era eu que pegava, que ele só levantava da cadeira, deixava tudo espalhado, aí ele pegou tudo, chegou bem pertinho de mim e disse: “Mamãe, ainda bem que a senhora chegou, que a senhora demorou muito hoje”, (risos) (Mãe de Benício).

Fonte: Dados coletados nas entrevistas com a mãe e as professoras de Benício.

Houve muitas descrições do comportamento de Benício antes da intervenção, tanto pela mãe, como pela professora, como pela psicopedagoga, elas sempre relacionam o antes e o depois, o que foi interessante. Como ele interagiu mais, mesmo que de forma desorganizada, as pessoas possuíam mais parâmetros para comparar. Se na análise de Hugo aparecia muito o surgimento das habilidades, com frases do tipo: - “ele começou a fazer isso ou aquilo”, agora iremos trabalhar com as comparações do comportamento de antes e do depois. Com frases do tipo: “antes ele fazia assim e agora faz assim”.

As frases “ele mudou”, “ele amadureceu”, “ele melhorou 95%”, demonstram o quanto percebem as mudanças de Benício. Os seres humanos apresentam muita dificuldade em mudar comportamentos já enraizados, o processo, geralmente, leva muito tempo, mesmo em crianças ou adultos típicos, mas ele conseguiu, em pouco mais de três meses. E conseguiu em padrões de comportamento difíceis de serem mudados, como seguir regras de convivência social e mudar sua forma de comunicação. Além dos brinquedos e brincadeiras, utilizamos muito a comunicação verbal, as experiências, as atividades grupais, a reflexão, a inversão de papéis nas brincadeiras e o uso da imaginação, além de experiências que permitiam a escolha, o aguardar a vez, o esperar, o planejar, a autonomia e, para mim, o mais importante, o desejo de realizar todas essas tarefas e o interesse e o apego pelo outro.

É por meio da brincadeira que a criança amplia as possibilidades de contato com o mundo, o que proporciona o enriquecimento das relações interpessoais e individuais, de forma que a experiência desses encontros insere a criança no contexto sociocultural. Então, a brincadeira é muito mais que puramente a ação de brincar. A criança age sobre o brinquedo, ao passo que o brinquedo age sobre ela e, dessa forma, constrói-se um campo em que aspectos criativos são estimulados a partir da resolução de problemas, do contato com situações conflituosas e necessidades do uso de estratégias para atender a demandas que surgirão no processo do brincar (MOURA; SANTOS; MARCHESINI, 2021, p. 31).

Como pudemos observar nas entrevistas, foi aprendendo a brincar que Benício desenvolveu o foco, a atenção, o planejamento mental, a imaginação, a ouvir, a emitir sua opinião em grupo, a interagir e a expressar seus sentimentos. Foi brincando que ele aprendeu a viver socialmente, a fazer amigos, conversar, ajudar e ser ajudado, participar de todas as atividades coletivas, inclusive a ser mais amoroso e afetivo.

Ao considerar a complexidade do ensino do encadeamento dos comportamentos relacionados ao brincar, evidencia-se a importância de identificar procedimentos sistematizados, principalmente adaptados ao contexto brasileiro. Dentre os comportamentos encadeados no brincar pode-se destacar: a manutenção do contato visual com o brinquedo, manutenção do contato visual com o par, permanência na brincadeira, seguimento das regras, uso funcional do brinquedo, alternância de turno, vocalizações pertinentes ao contexto da brincadeira, finalização adequada da brincadeira. Frequentemente, nas intervenções estruturadas a crianças com TEA, cada um dos comportamentos descritos acima é ensinado separadamente. O encadeamento dos comportamentos do brincar, em geral, é ensinado e mantido com o uso de dicas, sendo necessários estudos que investiguem como realizar o esvanecimento completo dessas dicas. Estudos futuros podem listar tais comportamentos, de modo a produzir um guia de orientação a ser implementado por pais e professores, com o objetivo de ampliar o desenvolvimento da criança com TEA durante atividades típicas, como o próprio brincar (ALBUQUERQUE; BENITEZ, 2020, p. 15).

O brinquedo foi muito importante para ele aprender a respeitar os acordos comigo, utilizamos muitos jogos com regras e de ganhar e perder, todas as ações eram dialogadas, ele testava brincar sem as regras, emitia opiniões do que achava da brincadeira sem as regras, compreendia na vivência comigo o que acontecia se cada um fizesse o que quisesse. Também deixava ele treinar bem

no jogo, para que pudesse ter condições de ganhar quando fosse brincar com outras crianças, e ele mesmo dialogava com as crianças que não queriam seguir as regras jogando com ele. Ele aprendeu a perder algumas partidas com os colegas e começou a valorizar quando ganhava.

Muito raramente eu dava dicas para a execução da brincadeira, na maioria das vezes testávamos a melhor forma de jogar e se ele inventasse uma regra para tirar proveito, eu utilizava a mesma regra em meu favor, até que ele compreendesse se a regra era justa ou não. As conversas sobre os jogos e as regras fizeram com que ele despertasse para as regras sociais, pois, depois desses momentos lúdicos, ele conseguiu desenvolver uma interação social muito melhor com os colegas da sala. Como demonstrado pela fala das entrevistadas, ele fez amigos, aprendeu, inclusive, a cooperar e ensinar o que tinha aprendido na interação comigo. Muitas vezes ele conversava com os colegas em um contexto bem pertinente, sobre algo que tínhamos conversado.

A participação da professora foi fundamental na evolução de Benício, o vínculo deles era satisfatório e ela passou a valorizar mais as interações sociais, sempre que era possível colocava Benício em destaque e enriquecia suas possibilidades de interação. Tinha muita didática para ensinar os novos conceitos e não tinha pressa em atingir os resultados.

Os valores e desejos permeiam sempre as relações interpessoais. O professor, ao possibilitar um contato real do aluno com o conhecimento, de forma afetiva e cognitivamente significativa para o sujeito, sem preconceitos e atitudes que o afastem de uma representação coerente e saudável com a realidade, abre um novo campo interativo. Este permite a troca intersubjetiva e a produção de novos conhecimentos e possibilidades de apropriação epistemológica individuais e sociais. Essa dinâmica integrada entre o desenvolvimento socioafetivo e intelectual no processo de ensino-aprendizagem é um campo promissor para a ação pedagógica orientada para o estabelecimento de uma escola para todos, universal, diversa e inclusiva (PIECZARKA; VALDIVIESO, 2021, p.70).

Nas entrevistas também pudemos identificar que ele consegue demonstrar mais suas habilidades, o despertar para a leitura e para a soma foi uma conquista bastante valorizada, principalmente pela mãe, que se emocionou muito com a conquista. Outro fator percebido pelas entrevistadas foi a felicidade, expressa através da facilidade em que o sorriso aprecia nas relações e na

execução das tarefas e nas brincadeiras. Nas palavras da psicopedagoga, ele deixou de parecer um “robozinho”, como percebemos também nas falas reproduzidas no quadro a seguir:

Quadro 13 – Percepção das entrevistadas sobre a intervenção com Benício.

Aprendizagens e percepções	Discurso
Percepção sobre a intervenção	<p>A sua participação na sala está sendo muito fantástica, eu estou adorando, tem me ajudado bastante, né?, na visão em muitos aspectos, sobretudo na interação, que a gente deu uma esquecida, da importância das interações, da importância de rever Vigotski, né? a gente está muito ligado na ABA, na ciência ABA e a gente acaba esquecendo desse outro olhar que é bastante interessante também e com Benício tem dado uma direcionada nas atividades de sala, né? tem ensinado a ele muitas habilidades, eu estou gostando bastante da sua participação na sala com Benício (Professora de Benício).</p> <p>Tomara que a sua teoria dê certo, para poder nos ajudar, pelo amor de Deus ... Tomará que essa pesquisa dê certo, eu quero ler (Psicopedagoga de Benício).</p>
Importância de ter uma criança com autismo na sala	<p>Ele está brincando mais, está sendo mais sociável. Os colegas também procuram mais ele, em alguns momentos eu ainda sinto que tem algumas crianças que sentem a dificuldade de engajar ele nas brincadeiras, mas está sendo um objetivo nosso, né? (risos). Para eles também aprenderem. O importante do autismo, ter uma criança com autismo em sala é esse, o olhar que todos conseguem evoluir e aprender, porque ninguém é igual, os outros, que são típicos, também têm suas dificuldades, que as vezes não é na comunicação, não é na interação, mas é em outro aspecto e as vezes é também na interação, embora não sejam autistas, mas ter uma criança autista na sala é uma possibilidade, é um leque de possibilidades para que a gente possa trabalhar com as crianças vários aspectos da interação e da comunicação, do respeitar o outro, do esperar a vez, entre outras habilidades necessárias para que as crianças cresçam e consigam conviver no coletivo, né? (Professora de Benício).</p>
Atividades repetitivas	<p>Tudo que tira ela do mundo é prejudicial, eu acho que é prejudicial demais, focar naquilo que a criança consegue fazer já, só porque ela fica concentrada né? E a gente vê muitas professoras fazendo isso também, não só as famílias, mas os professores também fazem isso, por exemplo, se a criança domina a habilidade de brincar com a massinha e isso garante que ela se concentre, aí fica o tempo todo só com a massinha. A gente sabe que tem que abrir as possibilidades, né? tem que trabalhar a interação da criança, a comunicação, o social dela, então se essa atividade não for feita com um coleguinha, conversando, ela se torna prejudicial. (Professora de Benício)</p>
Vínculo com a pesquisadora	<p>Eu reparo assim, o vínculo, o vínculo dele é muito grande, a verdade tem que ser dita, uma criança, quando ela vem se expressar que gosta de uma pessoa, é que de fato ela realmente gostou, e lá em casa ele se expressa, diz que está com saudade de sua pessoa, assim, quando ele diz eu entendo que ele tá dizendo que é a mesma saudade nossa, como eu te contei o exemplo do sangue, ele expressa sentimento para nós, já com outra pessoa não, é tipo frio, entendeu? e contigo é do mesmo jeito</p>

	<p>que nós, quando ele expressa que está com saudade, (risos) (Mãe de Benício).</p> <p>Ave Maria, eu agradeço demais, eu estou muito feliz, eu quero que você saiba que você faz parte da nossa família (Mãe de Benício).</p>
--	---

Fonte: dados coletados nas entrevistas com a professora, a mãe e a psicopedagoga de Benício.

A professora de Benício já tinha muita leitura e muita experiência em trabalhar com crianças com autismo, inclusive com o método ABA. Em sua fala, fica evidente que percebeu o quanto a teoria de Vigotski ajuda no desenvolvimento das habilidades que não estavam sendo trabalhadas com a teoria que ela utilizava. Ela aceitou com entusiasmo a introdução da nova abordagem nas intervenções e percebeu a importância das interações. A psicopedagoga demonstrou interesse na teoria que eu utilizei com ele, em outros momentos da entrevista ela apontou que não se identificava muito com a ABA e que irá estudar mais Vigotski, pois considerou que Benício conseguiu evoluir muito com a intervenção.

A mãe de Benício, em vários momentos, enfatizou o apego que a criança desenvolveu com a pesquisadora e de como ele gostava da intervenção, falou inclusive que ele apresentava muita dificuldade de se relacionar com outros profissionais que tinham tratado dele. Analisamos que a melhor interação não é o resultado de aspectos da personalidade de quem executou a intervenção, pois ele começou a demonstrar mais afetividade com outras pessoas também, com os colegas principalmente, inclusive com a psicopedagoga que já atendia a criança antes da intervenção. O desabrochar das manifestações emocionais na criança é o resultado de uma interação que respeita a aprendizagem e o desenvolvimento da criança como um todo, que respeita seu tempo, que estimula suas descobertas e da criação de um vínculo seguro que apoia as descobertas, as tentativas, as indagações e que organiza experiências positivas de aprendizagem.

Einstein (1879-1955), afirmou que não são as respostas que movem o mundo, são as perguntas. Neste trabalho, o que moveu o nosso mundo foi o desejo. O nosso desejo de aprender a ensinar as crianças com autismo, o desejo das mães de verem seus filhos se desenvolvendo, o desejo das professoras de transformar seus alunos com autismo em sujeitos aprendentes, pessoas críticas

e ativas socialmente e, principalmente, o despertar da criança com autismo para o desejo de brincar, interagir, falar, ensinar, aprender e se desenvolver.

A inclusão da criança com autismo na escola possibilitou muitas inquietações em algumas pessoas, também despertou em outras o desejo de aprender a contribuir com a aprendizagem e o desenvolvimento delas. Já passamos da fase de investigar que os professores não sabem o que fazer com elas, ou que elas estão na escola, mas não estão integradas, ainda que essa continue sendo uma realidade. É preciso, contudo, ultrapassá-la. Assim, como já aconteceu em outros campos de investigação, inicialmente se colocou a responsabilidade de não aprender no transtorno, na síndrome, ou no cérebro da própria criança. Atualmente, muitos pesquisadores investigam novos métodos de trabalho, para que possam contribuir com o pleno desenvolvimento das crianças, considerando as potencialidades que elas apresentam.

Nossa preocupação no início da intervenção era criar um ambiente prazeroso e seguro para a criança, em que ela se sentisse acolhida e respeitada, pensávamos em cada detalhe, em cada ação. Priorizamos a construção da confiança e do afeto, a cada um foi dado o que ele precisava no momento, que podia ser colo, beijos ou uma disputa. Vivenciamos com elas situações como se tivéssemos a mesma idade, disputávamos pelo brinquedo, tinha a hora deles cederem às minhas vontades e a hora de ceder às vontades deles. Teve muitas risadas quando não conseguíamos ganhar no jogo ou montar um brinquedo do jeito deles. Depois de muitas brincadeiras, ficavam no meu colo sem fazer nada, apenas descansando e rindo.

Nosso problema de pesquisa era saber se as atividades lúdicas conseguiriam impactar positivamente na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças com autismo e concluímos que a brincadeira propicia, realmente, muitas aprendizagens. Não apenas de conteúdos da escola, mas ajuda no desenvolvimento de suas funções mentais, o que, por sua vez, auxilia nas interações sociais e até na diminuição de alguns sintomas, que, desde sempre, foram associados ao autismo, como, por exemplo, as estereotípias, o isolamento, o retraimento, a aversão ao contato físico e a fala robotizada.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto apresenta uma discussão sobre a aprendizagem do respeito à diferença, a aprendizagem da diferença e a aprendizagem com a diferença, no sentido de fomentar a reflexão acerca das lutas em prol do reconhecimento e do exercício do direito à diversidade e à multiplicidade das formas de viver.
(FERNANDES, 2017, p. 159).

Este trabalho chegou ao seu fim, mas a jornada com as crianças com autismo apenas começou. O mundo do autismo é vasto, com terras ainda inexploradas, queremos caminhar neste espaço como uma viajante que convive com a comunidade local, aprende seus costumes, compreende sua forma de pensar, conhece os lugares menos frequentados e as belezas escondidas.

Caminhar com o outro implica em respeito à sua forma de ser e estar no mundo, embora esta pesquisa investigue formas de trabalhar com as crianças com autismo, respeita as diferenças, ou melhor, entende que ser diferente não significa ser mais ou menos, melhor ou pior, superior ou inferior. Estudamos para compreender, convivemos para aprender, interagimos para construirmos a nós mesmos e aos outros. Como ensinar a quem não conhece?

A inclusão das crianças com autismo na escola regular foi uma grande conquista da sociedade, a temática do TEA ganhou visibilidade, muitas pesquisas foram desenvolvidas e hoje sabemos muito mais sobre o transtorno. Os avanços nas pesquisas sobre o autismo contribuem para repensarmos, inclusive, o direito de todas as crianças a serem elas mesmas e novas estratégias de ensino são investigadas, como é o caso deste trabalho de tese. Não buscamos a normalização das pessoas com autismo, buscamos ser dispositivo para que desenvolvessem suas habilidades e potencialidades.

Seguindo nossos objetivos, analisamos o processo de aprendizagem das funções mentais superiores e identificamos que as crianças apresentavam

dificuldades em várias funções mentais, como atenção, concentração, planejamento mental, linguagem, interação, percepção, dentre outras. Essas lacunas favoreciam o não engajamento ou a não execução de tarefas realizadas por outras crianças da sala de aula das crianças. Na medida em que essas funções foram melhorando, as crianças com autismo, sujeitos desta pesquisa, começaram a se integrar não só nas atividades coletivas, mas a executar melhor as atividades individuais.

Com relação ao nosso questionamento inicial, que era identificar se as atividades lúdicas poderiam contribuir para o desenvolvimento das funções mentais superiores, chegamos à conclusão que aprender a brincar impactou muito positivamente no desenvolvimento das funções mentais. Além disso, destacamos que a aprendizagem aconteceu de forma prazerosa

Também nos questionávamos se a aprendizagem e o desenvolvimento das funções mentais superiores viriam acompanhadas com a maior interação social destas crianças e pudemos observar que as duas conseguem enriquecer suas interações sociais, tanto com as crianças quanto com os adultos. As mães e professoras perceberam as novas aquisições cognitivas e/ou sociais, inclusive identificando quais as habilidades tinham sido desenvolvidas, como concentração, atenção, imitação.

A intervenção, com base nas ideias de Vigotski, não apenas colaborou para a ressignificação do trabalho com essas crianças, como também contribuiu para pensarmos o autismo de outras maneiras. Isso auxiliou a modificar também a forma como o entorno social das crianças pesquisadas passou a percebê-las.

As participações das crianças nas atividades lúdicas foram o grande encantamento da tese, o que fez com que pensar e preparar as atividades também fosse prazeroso. Além dos brinquedos comprados, outros foram confeccionados, para trabalhar habilidades bem específicas. A ideia de que a criança com autismo não gosta de brincar foi refutada, eles adoravam brincar, só não sabiam como executar a ação.

Recomendamos que o conhecimento sobre a função dos brinquedos deve estar presente nos cursos de base e de formação continuada para os profissionais que trabalham diretamente com as crianças com autismo. Também seria interessante que houvesse formações com foco na prática educativa, com brinquedos e brincadeiras que possam ser utilizados por todas as crianças.

O processo inclusivo é responsabilidade de toda sociedade, e a escola, além de matricular o aluno, precisa modificar a sua organização, com espaços/tempos flexíveis e planejamento que acolham as diferenças. A nossa pesquisa reafirmou que a escola comum é o lugar onde as crianças com deficiência devem ser inseridas, espaço em que podem vivenciar diferentes experiências e aprender com elas.

Para que o processo inclusivo se instaurasse, nas escolas pesquisadas, era essencial que as práticas fossem refletidas e que novas estratégias fossem implementadas. O aluno com TEA, bem como em tantos outros casos, precisará de atividades diferenciadas para adquirir os conceitos científicos e também se adaptar à rotina escolar.

Consideramos ser pertinente retomarmos o que caracteriza o autismo atualmente: dificuldades de interação social, comunicação e comportamentos repetitivos e restritos. No tocante à interação social, tanto Benício quanto Hugo passaram a participar da rotina da sala de aula e a interagir com seus pares. O fato de conhecerem a rotina e de participarem das atividades contribuiu para que as tensões fossem menores. As atividades lúdicas foram o instrumento disparador do interesse pelos conteúdos, e serviram de andaime para as atividades mais sistematizadas.

A dificuldade da comunicação é outro aspecto que caracteriza o transtorno. Com relação à fala, Hugo começou a falar e utilizar a linguagem com intenção de comunicação. Benício tinha uma fala robotizada, com vocabulário amplo e pouca relação dialógica, mas ao fim da intervenção conseguia pequenos diálogos, e também a utilizar a linguagem para melhorar a socialização. Outro aspecto que merece destaque é que começou a se posicionar, ou seja, começou a participar dos espaços coletivos e a apresentar suas ideias e percepções. Ele, que tanto gostava de inquirir sobre o mundo, passou também a compartilhar suas impressões sobre esse mesmo mundo.

No tocante ao último dos aspectos citados, que caracterizam o autismo, temos os movimentos repetitivos e restritos focos de interesse. A evolução de Hugo com relação à diminuição dos movimentos repetitivos foi mais evidente, pois enquanto estava participando das atividades da intervenção, não apresentava o comportamento, muito pelo contrário, participava de todas as atividades e era ativo. Outras pesquisas podem ser desenvolvidas para analisar

em que momentos os movimentos repetitivos aparecem e se o aparecimento está relacionado ao ócio ou à dificuldade de planejamento mental autônomo para buscar outras atividades.

Temos indícios de que, além das dificuldades na interação social, as crianças com autismo também apresentam déficits nas funções mentais superiores, não temos como inferir que são os déficits que prejudicam as interações sociais, mas com base em nossos resultados, depois do desenvolvimento das funções mentais superiores, as interações tiveram grande desenvolvimento. Nos seres humanos, o comportamento é fruto de um emaranhado de construções, não tem como especificar realmente o que vem antes e o que vem depois, apenas podemos afirmar que os dois aspectos estão relacionados.

As mudanças observadas no trabalho de intervenção foram percebidas, também, pelas professoras na sala de aula e fora da sala de aula pelas mães, bem como pela psicopedagoga de um dos meninos. Nossos dados apontam para a necessidade de as crianças com autismo serem trabalhadas em uma perspectiva que englobe todos os aspectos do seu desenvolvimento, evitando atividades repetitivas e engessadas. É importante que sejam oferecidos diferentes estímulos, em diferentes ambientes, com diferentes estratégias, e que as atividades fomentem as ações coletivas, lúdicas e com significados.

Sabemos que as crianças com autismo também apresentam dificuldades, tanto em reconhecer as emoções das pessoas, como em manter vínculos afetivos. Não tivemos problemas em relação a manter vínculo afetivo com essas crianças, mesmo antes do início da intervenção elas eram fortemente apegadas a suas mães e desenvolveram forte vínculo com a pesquisadora, também aprofundaram os vínculos com colegas e professoras. Temos que realizar outras pesquisas que priorizem a identificação dos vínculos das crianças com autismo, depois de evoluírem em sua socialização e interação social, assim como, mais investigações sobre os aspectos emocionais e afetivos das crianças, do reconhecimento das emoções e dos afetos no momento em que acontecerem. Benício evolui bastante neste aspecto, começou a falar sobre os sentimentos, verbalizava que estava com saudades da pesquisadora, que estava feliz, que estava chateado com algum colega, que tinha os amigos de preferência na sala.

Uma das limitações dessa pesquisa foi o reduzido número de casos investigados, por essa razão uma indicação seria a realização de um estudo mais amplo, envolvendo todos os alunos de uma escola, com foco inicialmente na formação dos professores e cuidadores das crianças com autismo, para que possam replicar a pesquisa e possamos identificar outros possíveis fatores associados à aprendizagem e ao desenvolvimento das crianças com autismo. A práxis dessas professoras poderiam ser acompanhadas e refletidas, para que em um trabalho conjunto, fossem criados outros modos de trabalho.

Por fim, concluo que esta pesquisa foi desenvolvida no período crítico em que vivíamos uma pandemia, que matou até o momento 694.000 pessoas no Brasil e 6.350.765 no mundo. Além disso, estávamos vivendo um projeto autoritário de poder, que esfacelou os espaços coletivos e instaurou medo e caos. Em meio a tanto sofrimento, esta pesquisa foi um alento, motivo de felicidade, não só para mim, como para as mães das crianças e para as profissionais. As relações estabelecidas, juntamente com o trabalho desenvolvidos, trouxeram-nos alento e esperanças. A experiência de trabalho com Hugo e Benício reafirmou nossa crença nas possibilidades de aprendizagem e do desenvolvimento das funções mentais superiores, a partir de práticas lúdicas, afetivas e humanizadas. Encerro essa etapa, com a força de luta renovada, pois, do mesmo modo que Hugo e Benício conquistaram seu espaço na escola, o povo brasileiro reconquistou a esperança de um projeto democrático para o país, em que à educação de qualidade seja direito de todos.

REFERÊNCIAS

ABRA. Associação Brasileira de Autismo. A Associação Brasileira de Autismo – **História e Atuação**. Disponível:

https://www.atados.com.br/ong/aabracidf?gclid=Cj0KCQiAn4SeBhCwARIsANeF9DLr_Lqtd9fxiEMW2wZgreSsxpuHDTdKhnx5Wcn09ZDPa4kgGmLX6YaAqQ2EALw_wcB. Acesso em: 23 de maio de 2021.

ALBUQUERQUE, I.; BENITEZ, P. O brincar e a criança com transtorno do espectro autista: revisão de estudos brasileiros. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 4, p. 1939–1953, 2020. DOI: 10.21723/riiae.v15i4.12811. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12811>. Acesso em: 16 nov. 2022.

ALVES, M. D. **Alunos com autismo na escola**: um estudo de práticas de escolarização. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio Dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo, 2014.

AMATO, C. A. H. **Questões funcionais e sociocognitivas no desenvolvimento da linguagem em crianças normais e autistas**. 2006. Tese (Doutorado em Semiótica e Linguística Geral) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

APA. American Psychiatric Association. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM-5. 5 ed. Porto Alegre: Artmed, 2013.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BARROS, I. B. R; FONTES, R. F. L. Estereotipias motoras e linguagem: aspectos multimodais da negação no autismo. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, [s. l.], v. 16, n. 4, p. 745-763, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-639820169895>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/9TbpRpGMG4sqDSSbFXDTKFF/?lang=pt#>. Acesso em: 12 out. 2022.

BOCK, A. M. B. A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. **Caderno Cedes**, Campinas, [s. l.], v. 24, n. 62, p. 26-43, abr. 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622004000100003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/znYxDSw7jfGgv4LTKbbS8Tj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 27 de maio de 2021.

BOSA, C. A. Autismo: intervenções psicoeducacionais. **Brazilian Journal of Psychiatry**, [s. l.], v. 28, suppl 1, p. s47-s53, 2006. DOI:doi.org/10.1590/S1516-44462006000500007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbp/a/FPHKndGWRRYPFvQTcBwGHNn/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 21 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 04 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da educação. **Política Nacional de educação Especial na perspectiva da educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2022.

BRASIL. **Resolução CEB Nº 1, DE 7 DE ABRIL DE 1999**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159281-rceb001-99-1&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF, 1998. v. 1.

BRASIL. Ministério da Educação Nacional. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 03 mai. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: DOU, 16.7.1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.html. Acesso em: 13 set. 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

BRUNER. Introdução. *In*: VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, SP. 2005[1998].

CAMARGO, S. P.; SILVA, G. L.; CRESPO, R. O.; OLIVEIRA, C. R.; MAGALHÃES, S. L. Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na

perspectiva dos professores. **Educação em Revista**, [s. l.], v. 36, e214220, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698214220>. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698214220>. Acesso em: 20 jun. 2021.

CENCI, A.; VILAS BÔAS, D.; DAMIANI, M. F. The Analysis of Expansive Learning in a Formative Intervention: The Inclusion of Students with Disabilities in the Final Years of a Primary School. **Avances en Psicología Latinoamericana**, [s. l.], v. 38, n. 1, p. 118-134, 2020. DOI: <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.7323>.

COSTA, V. A. Formação de professores e sua relação com a educação inclusiva: desafios à experiência teórica na práxis pedagógica. **Revista Educação Especial**, [s. l.], v. 28, n. 52, p. 405–416, 2015. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X9628>

CUNHA, E. **Autismo na escola**: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas. 2.ed. Rio de Janeiro: Wark Editora, 2013. 144p.

D'ANTINO, M. H. F.; TIBYRIÇÁ, R. F. Autismo e deficiência. *In*: TIBYRIÇÁ, R. F.; D'ANTINO, M. H. F. (Orgs.). **Direito das pessoas com autismo**: comentários interdisciplinares à Lei 12764/12. 1 ed. São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2018. p. 23-28.

DAMIANI, M. F.; ROCHEFORT, R. S.; CASTRO, R. F.; DARIZ, M. R.; PINHEIRO, S. S. Sobre pesquisas do tipo intervenção. **Cadernos de Educação**, [s. l.], n. 45, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3822>. Acesso em: 10 dez. 2022.

FERNANDES, D. G. Filosofia da diferença e educação inclusiva: considerações a partir do filme Hoje eu quero voltar sozinho. *IN*: LUSTOSA, F. G; MARIANA, F. B. **Diversidade, diferença e deficiência: análise histórica e narrativas cinematográficas**. 1 ed. Fortaleza: Edições UFC, 2017, v. 1, p. 159-172.

FERNANDES, F. D. M.; AMATO, C. A. L. H. Análise de comportamento aplicada e distúrbios do espectro do autismo: revisão de literatura. **CODAS**, São Paulo, v. 25, n. 3, p. 289-96, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/codas/v25n3/16.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2020.

FIORINI, B. S. **O aluno com transtornos do espectro do autismo na educação infantil**: caracterização da rotina escolar. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília – SP, 2017.

FONTOURA, D. S. **A contação de histórias e o desenho mediados por CAA como estratégias pedagógicas no desenvolvimento da simbolização da criança com TEA**: um estudo de caso. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

FREITAS, A. R. W. **Os caminhos da exclusão no processo de inclusão escolar**: um estudo de caso de autismo. 2016. Dissertação (Mestrado) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Campus Ijuí e Santa Rosa), Educação nas Ciências, Ijuí, 2016.

GÓES, M. C. R. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos Cedes**, [s. l.], v. 20, p. 9-25, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622000000100002>.

GONZÁLEZ, F. E. Reflexões sobre alguns conceitos da pesquisa qualitativa. **Revista Pesquisa Qualitativa**, [s. l.], v. 8, n. 17, p. 155-183, 2020. DOI: <https://doi.org/10.33361/RPQ.2020.v.8.n.17.322>.

GUARESCHI, T. **Inclusão educacional e autismo**: um estudo sobre as práticas escolares. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

IVIC, I. **Lev Semionovich Vygotsky**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010.

LEMONS, C. E. B. **Representação social dos professores de aluno com autismo sobre os processos de ensino e aprendizagem**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2016.

LEONTIEV, A. N. Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. *In: Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. Aléxis Leontiev... [et al.]; Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2005. p. 86-106.

LOPES, A. C. S. **Neuropsicopedagogia**. Curitiba: Intersaberes, 2020. *E-book*. (Séries Panoramas da pedagogia). ISBN 978-85-227-0283-1

MALINOWSKI, B. **Argonautas do Pacífico Ocidental**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MANTOAN, M. T. E. Diferenciar para Incluir ou para excluir? Por uma pedagogia da diferença. *In: LUSTOSA, F. G.; MARIANA, F. B. (Orgs.) Diversidade, diferença e deficiência: análise histórica e narrativas cinematográficas*. Fortaleza: Edições UfC, 2017. p.34 -55.

MANTOAN, M. T. **Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MARANHÃO, S. S. de A. **Transtorno do Espectro do Autismo**: da avaliação à intervenção neuropsicológica histórico-cultural. 2018. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Natal, RN, 2018.

- MARQUES, J. P. A “observação participante” na pesquisa de campo em Educação. **Educação em foco**, [s. l.], v. 19, n. 28, p. 263-284, 2016. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/1221>. Acesso em: 22 nov. 2022.
- MARTINS, A. D. F. **Processos de significação e o aluno autista**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2013.
- MAZETTO, C. T. M. **A criança com autismo: Trajetórias desenvolvimentais atípicas à luz da teoria piagetiana da equilíbrio**. 2015. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, Instituto De Psicologia, São Paulo, 2015.
- MENEZES, Adriana Rodrigues Saldanha de. **Inclusão escolar de alunos com autismo: Quem ensina e quem aprende?**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.
- MONTEIRO, E. G. **A criança com autismo, a afetividade e a brinquedoteca**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.
- MOURA, A. M.; SANTOS, B. M. L.; MARCHESINI, A. L. S. O brincar e sua influência no desenvolvimento de crianças com transtorno do espectro autista. **Cadernos de Pós-Graduação Distúrbio e Desenvolvimento**, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 24-38, jun. 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.5935/cadernosdisturbios.v21n1p24-38>. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-03072021000100003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 16 nov. 2022.
- MUOTRI, A. Unindo os dois As. **Revista Autismo**, São Paulo, v. 5, n. 5, jun./jul./agos, 2019.
- NUNES, D. R. P.; AZEVEDO, M. Q. O.; SCHMIDT, C. Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, n. 47, 2013. p. 557-572. DOI: [doi.org/10.5902/1984686X10178](http://dx.doi.org/10.5902/1984686X10178).
- ORRÚ, S. E. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. 3. Ed. Rio de Janeiro: Wark Ed, 2012. 188p.
- PIECZARKA, T.; VALDIVIESO, T. V. Vínculo afetivo, aprendizagem e autismo: reflexões sobre a relação professor-aluno. **Revista Cognition**, Curitiba, v. 3, n. 1, p. 59 - 77, Ago/2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.53546/2674-5593.cog.2021.52>.
- PINO, A. **As marcas do humano: as origens da construção cultural da criança na perspectiva de L. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.

ROCHA, M. S. P. M. L. **Não brinco mais**: a (des)construção do brincar no cotidiano educacional. Ijuí, RS: Unijuí, 2005.

SANNINO, A. Activity theory as an activist and interventionist theory. **Theory & Psychology**, [s. l.], v. 21, n.5, p.571-597, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1177/0959354311417485>.

SANTA, F. D.; BARONI, V. As raízes marxistas do pensamento de Vigotsky: contribuições teóricas para a psicologia histórico-cultural. **Kínesis**, São Paulo, v. 6, n. 12, 2014. DOI: <https://doi.org/10.36311/1984-8900.2014.v6n12.4792>.

SANTOS, A. A. **Inclusão escolar de crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista**: Significados e práticas. 2016. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal da Bahia, Instituto de Psicologia, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Salvador, 2016.

SANTOS, L.; ENDRES, M. **Dicionário de nomes próprios**. Disponível em: <https://www.dicionariodenomespropios.com.br/>. Acesso em: 28 mai. 2022.

SILVA, A. L. S. Comportamento estereotipado no transtorno do espectro autista: alguns comentários a partir da prática avaliativa. **Revista Desafios**, [s. l.], v. 7, n. 1, 2020. DOI: <https://orcid.org/0000-0001-7889-0531>.

SILVA, A. F. **Diálogos formativos para práticas pedagógicas inclusivas na educação infantil**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2017. Disponível em: <https://ri.ufs.br/jspui/handle/123456789/4820>

SILVA, G. L.; LEÃO, A. T.; MARTINET, J. S. *et al.* A importância do status social, comportamental e da autorregulação da aprendizagem no planejamento educacional individualizado de alunos com transtorno do espectro do autismo. **Revista Humanitaris**, [s. l.], v. 2, n. 2, 2020. Disponível em: <http://www.icepsc.com.br/ojs/index.php/revistahumanitaris/article/view/428>. Acesso em: 01 jan. 2023.

SILVA, I. G. Vigotski, defectologia e processo educativo. **Pleiade**, [s. l.], v. 09, n. 17, p. 77-82, 2015. Disponível em: <https://abre.ai/cY6I>. Acesso em: 15 jan 2020.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. *In*: Silva, T. T. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis – RJ: Editora Vozes, 2011.

SZUNDY, Paula T. C.; FABRÍCIO, Branca, F. Linguística Aplicada e indisciplina no Brasil: promovendo diálogos, brumas e projetando desafios. *In*: SZUNDY et all (Orgs.) **Inovações e desafios epistemológicos em linguística aplicada**: perspectivas sul-americanas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019, p. 63-89.

TIBYRIÇÁ, R. F.; D'ANTINO, M. H. F. (Orgs.). **Direito das pessoas com autismo**: comentários interdisciplinares à Lei 12764/12. 1 ed. São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2018.

TIMO, A. L. R.; MAIA, N. V. R.; RIBEIRO, P. C. Déficit de imitação e autismo: uma revisão. **Revista de Psicologia da USP**, São Paulo, v. 22, n. 4, 2011. DOI: 10.1590/S0103-65642011005000035. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65642011005000035>. Acesso em: 23 abr. 2020.

TOMIO, D.; SCHROEDER, E.; ADRIANO, G. A. C. A análise microgenética como método nas pesquisas em educação na abordagem histórico-cultural. *Reflexão E Ação*, [s. l.], v. 25, n. 3, p. 28-48, 2017. DOI: <https://doi.org/10.17058/rea.v25i3.9525>. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/9525>. Acesso em: 20 nov. 2022.

TULESKI, S. C.; FACCI, M. G. D.; E BARROCO, S. M. S. Psicologia Histórico-Cultural, marxismo e educação. **Teoría y crítica de la psicología**, [s. l.], v. 3, p. 281-301, 2013. ISSN: 2116-3480 281. Disponível em: <http://teocripsi.com/documents/3TULESKI.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2023.

UEHARA, E.; CHARCHAT-FICHMAN, H.; LANDEIRA-FERNANDEZ, J. Funções executivas: um retrato integrativo dos principais modelos e teorias desse conceito. **Neuropsicologia Latinoamericana**, Calle, v. 5, n. 3, p. 25-37, 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.5579/rnl.2013.145>. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2075-94792013000300004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 05 jan. 2023.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In: **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. tradução de Maria da Pena Villalobos. 11 ed. São Paulo: Ícone, 2010.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In: **Psicologia e pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento / Aléxis Leontiev... [et al.]; Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2005.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. v. 1, 2 ed. Moscú: Editorial Pedagógouika, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Org. Michael Cole, Vera Johnsteiner, Sylvia Scribner e Ellen Souberman. Trad. José CipollaNeto, Luiz Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1994. 191p.

VYGOTSKY, L.S. **Imaginación y el arte en la infancia**. Cidade do México: Hispánicas, 1987a (texto de 1930)

VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A.R. **Estudos sobre a história do comportamento: O macaco, o primitivo e a criança.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996[1930].

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem.** Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Grillo, Sheila; Américo, Ekaterina Vólkova. Ensaio introdutório de Grillo, Sheila. São Paulo: Editora 34, 2018.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim.** Tradução de Daniela Bueno. Revisão técnica de Dirceu da Silva. Porto Alegre, RS: Penso, 2016.